

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za psihologiju

**PRIVRŽENOST ŠKOLI I RODITELJSKO PODRŽAVANJE AUTONOMIJE U  
PREDVIĐANJU ZADOVOLJSTVA ŽIVOTOM SREDNJOŠKOLACA**

Diplomski rad

Anja Salihagić

Mentorica: Prof. dr. sc. Vesna Buško

Zagreb, 2018.

## Sadržaj

Uvod.....	1
<i>Psihološka dobrobit u adolescenciji .....</i>	<i>1</i>
<i>Potreba za autonomijom i potreba za povezanošću – promjene u adolescenciji .....</i>	<i>3</i>
<i>Privrženost školi .....</i>	<i>5</i>
<i>Neke determinante privrženosti školi .....</i>	<i>7</i>
<i>Uključenost u nastavu i učenje .....</i>	<i>8</i>
Cilj istraživanja .....	9
Problemi i hipoteze .....	10
Metoda .....	11
<i>Sudionici .....</i>	<i>11</i>
<i>Mjerni instrumenti .....</i>	<i>12</i>
Rezultati .....	14
Rasprava.....	19
<i>Metodološki nedostatci i preporuke za daljnja istraživanja .....</i>	<i>28</i>
<i>Praktične implikacije .....</i>	<i>29</i>
Zaključak .....	30
Literatura.....	31
Prilog.....	37

## **Privrženost školi i roditeljsko podržavanje autonomije u predviđanju zadovoljstva životom srednjoškolaca**

### **School attachment and parental autonomy support in prediction of high school students' life satisfaction**

Anja Salihagić

**Sažetak:** Istraživanje polazi od shvaćanja da je koncept vezanosti za školu snažan zaštitni čimbenik mentalnog i fizičkog zdravlja adolescenata, te nastoji pobliže objasniti povezanost varijabli iz te domene s pokazateljem prilagodbe – zadovoljstvom životom. Ispitane su razlike u privrženosti s obzirom na demografske varijable spola, razreda i vrste škole, te u kojoj mjeri spomenute demografske varijable uz majčinu i očevu podršku autonomiji te uključenost u nastavu i učenje predviđaju privrženost školi. Provjereno je razlikuju li se učenici u zadovoljstvu životom s obzirom na demografske varijable spola, razreda i vrste škole. Naposljetku, ispitano je koliko sve gore spomenute varijable predviđaju zadovoljstvo životom 1559 učenika srednjih škola u Istarskoj županiji. Podaci su prikupljeni primjenom upitnika "Kako si?" (P. Bezinović). Rezultati upućuju da su učenici prvih i četvrtih razreda privrženiji školi od onih u drugom i trećem razredu. Spolne su razlike prisutne u četverogodišnjim strukovnim školama, gdje su djevojke privrženije. I djevojke i mladići iz trogodišnjih strukovnih škola manje su privrženi od ostalih. Rezultati pokazuju da su dob, majčina podrška autonomiji i uključenost u nastavu i učenje prediktori privrženosti školi, uz sugeriranje potpune medijacije uključenosti u odnosu očeve autonomije i privrženosti. Zaključno, majčina i očeva podrška autonomiji i privrženost školi podjednako su važni prediktori zadovoljstva životom srednjoškolaca.

**Ključne riječi:** privrženost školi, uključenost u nastavu i učenje, zadovoljstvo životom, roditeljska podrška autonomiji, spol, razred, vrsta škole

**Summary:** Attachment to school is a powerful protective factor in both adolescents' mental and physical health. To better understand high school students' attachment to school, demographic variables such as gender, class and type of school were examined. Alongside, it was explored to which extent do maternal and paternal support toward autonomy and involvement in the learning process predict school attachment. Differences in the level of life satisfaction in regards to gender, class and type of school were also examined. Also, it was analysed how many of the above-mentioned variables predicted life satisfaction of 1559 secondary school students in the Istrian County. Data was collected using the questionnaire "How are you?" (P. Bezinović). The results indicate that students in the first and fourth grades are more attached to school than those in the second and third grades. Gender differences are present in four-year vocational schools, where girls are more attached whereas both girls and boys attending three-year vocational schools are less attached than others. Research shows that boys are more satisfied with life than girls regardless of age or school type. The results also show that age, maternal autonomy support and involvement in the learning process predict school attachment, suggesting mediation of class involvement in relation to paternal autonomy and attachment. In conclusion, maternal and paternal autonomy support and school attachment are equally important predictors of high school life satisfaction in the Istrian County.

**Key Words:** school attachment, class involvement, life satisfaction, parental autonomy support, gender differences, age, type of school

## Uvod

Adolescencija je razvojni period obilježen razvojem značajnih novih kognitivnih mogućnosti i koncepata o sebi kao o autonomnoj i efikasnoj osobi (Smetana i sur., 2006). Osim na kognitivnom polju, adolescenti se susreću s promjenama u doživljavanju i ponašanju u području odnosa s drugima, kako unutar obitelji tako i među grupom vršnjaka i nastavnika. Adolescencija, nekada okarakterizirana kao razdoblje emocionalne pobune i poteškoća (njem. *Sturm und Drang*) razdoblje je povećane izloženosti raznim rizicima te predstavlja jedan od osjetljivijih razvojnih perioda u životu osobe (Gilman i Huebner, 2003; Crede i sur., 2005). Kao i svaka tranzicija, osjetljiv je to period u kojemu su mladi pod povećanim utjecajima raznih rizičnih čimbenika. Uz intenzivne promjene koje zahtijevaju pažnju i prilagodbu njih samih, adolescenti često nailaze na nerazumijevanje okoline koja - također iznenađena promjenama – na njihove zahtjeve i ponašanja reagira negativno, karakterizirajući ih kao impulzivne, neoprezne, nepredvidljive, razdražljive i u stalnom sukobu s odraslima. Takvim pristupom okolina može pokazivati nerazumijevanje osobitosti razvojne faze u kojoj se nalaze, čime može povećati rizike za razvoj raznih problema prilagodbe. Problemi prilagodbe mogu uključivati neprijateljska i agresivna, anksiozna i povučena ponašanja, nezainteresiranost za učenje, isključivanje, a mogu se pojaviti i u kombinaciji navedenog (prema Kranželić Tavra 2002). Istraživanja subjektivne dobrobiti adolescenata pokazuju da poteškoće u ponašanju ili emocionalne teškoće koje se javljaju u adolescenciji imaju dugoročne i trajne posljedice na odraslu dob (prema Call i sur., 2002). Zbog značajnih promjena s kojima se susreću, adolescentima je potrebno razumijevanje i kvalitetna podrška, kvalitativno drugačija od one koja im je bila potrebna u ranijim razvojnim fazama.

### *Psihološka dobrobit u adolescenciji*

Istraživanja iz područja psihološke dobrobiti pokazuju da dobrobit nije samo subjektivni doživljaj pozitivnih afektivnih stanja nego i funkcioniranje organizma u kojem pojedinac otkriva osjeća li vitalnost, psihološku prilagodljivost i dubok unutrašnji osjećaj dobrobiti (prema Deci i Ryan, 2000). Subjektivna dobrobit je pojam koji obuhvaća više srodnih ali kvalitativno različitih konstrukata (Lewis i sur., 2011). Smatra se da ju čine tri povezana, ali ipak nezavisna faktora – relativna prisutnost pozitivnog afekta, odsutnost negativnog afekta i percipirana kvaliteta života, odnosno zadovoljstvo životom (Huebner i sur., 2004;

Raboteg-Šarić i sur., 2009). Zadovoljstvo životom može se promatrati kao kognitivna evaluacija života osobe u cjelini, ali i u specifičnim životnim domenama prema subjektivnim standardima (prema Lewis i sur., 2011). Među spomenutim faktorima, zadovoljstvo životom zauzima ključnu poziciju s obzirom na to da nadilazi kratkotrajne emocionalne fluktuacije (Diener i Diener, 1996), može uzrokovati promjene u ponašanju (Lewinsohn i sur., 1991) te je relativno oslobođeno socijalne poželjnosti u odgovaranju (Diener i Diener, 1996). Zadovoljstvo životom u adolescenata, slično kao i kod odraslih, zauzima važnu ulogu u prilagodbi te je dobar reprezentant psihološke dobrobiti. Zadovoljstvo životom u adolescenciji zaštitni je faktor od negativnih posljedica stresa i razvoja psihopatološkog ponašanja (Huebner i Suldo, 2004). Isti autori (2006) izvještavaju kako učenici s visokim rezultatima na mjerama zadovoljstva životom imaju visoke razine socijalne podrške, niže razine neuroticizma, više razine akademske, emocionalne i društvene samoeфикаsnosti, manje emocionalnih i ponašajnih problema te bolje kognitivno i interpersonalno funkcioniranje u usporedbi s učenicima s nižim zadovoljstvom životom. Istraživanja iz područja izvještavaju kako učenici s višim razinama zadovoljstva životom imaju i pozitivnije stavove prema nastavnicima, školi, ali i obrazovanju u cjelini (Gilman i Huebner 2006; Lewis i sur., 2011). Što se tiče razlika prema spolu i dobi, u većini američkih i australskih istraživanja (Huebner i sur., 2004) iz područja nisu nađene razlike u razini zadovoljstva životom s obzirom na spol i dob adolescenata, no ipak, konzistentno se pojavljuju istraživanja u kojima spolne razlike postoje. Primjerice, na portugalskom (Neto, 1993) i turskom uzorku adolescenata (Verkuyten, 1986), nađene su razlike u korist muškog poduzorka. Na hrvatskim uzorcima, spolne razlike nisu pronađene (Penezić, 1996., 1999.; prema Penezić 2001). Učenici koji su zadovoljni svojim životima više vrednuju važnost obrazovanja i doživljavaju više razine kognitivne uključenosti u nastavu i učenje u cjelini (Lewis i sur., 2011; Upadyaya i Salmela-Aro, 2013). Vrijedi i obrnuta veza, koja govori da učenici s visokom razinom uključenosti i angažiranosti u školski sustav rjeđe pate od depresivnih simptoma i često imaju više zadovoljstvo životom koje se pokazuje i dvije godine nakon završetka obrazovanja (Upadyaya i Salmela-Aro, 2013). Lewis i suradnici (2011) također izvještavaju kako je broj istraživanja posvećenih objašnjavanju povezanosti zadovoljstva životom i školskih varijabli relativno malen. Spomenuti deficit dovodi se u vezu s time što iskustva doživljavanja ugodnih emocija te koncepti blagostanja i dobrobiti nisu dugo

u fokusu istraživača. U prošlosti su se ti i slični konstrukti uglavnom proučavali operacionalizirani kao suprotni negativnom polu doživljavanja, odnosno suprotnima od neugodnih emocija. Ista skupina autora piše kako, primjerice, Teorija proširenja i izgradnje pozitivnih emocija Fredricksonove iz 2001. godine, specificira drugačije funkcionalne uloge pozitivnih i negativnih emocija. Za negativne ili neugodne emocije, poput tuge ili anksioznosti, smatra se da sužuju kogniciju kako bi se osoba lakše pripremila za reakciju bijega ili borbe (eng. *fight or flight*), što u kontekstu škole znači da osoba ima smanjene mogućnosti za više kognitivne procese koji su uključeni u stjecanje znanja (Lewis, 2011). Suprotno tome, ugodne emocije mogu pozitivno utjecati na kognitivne procese - povećati pažnju usmjerenu učenju te facilitirati stjecanje znanja, kao i pozitivna školska iskustva (Lewis, 2011). Teorija samoodređenja (Ryan i Deci, 2000) pretpostavlja da je zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba jasan prediktor mjera dobrobiti, zdravlja i razvoja. Ona govori o tri osnovne psihološke potrebe: potrebi za autonomijom, potrebi za kompetencijom i potrebi za povezanošću, čijim se zadovoljenjima stječe psihološki rast (kroz mehanizme intrinzične motivacije), integritet (kroz internalizaciju i asimilaciju kulturalnih obrazaca) i psihološka dobrobit (zadovoljstvo životom i psihološko zdravlje), prema Ryan i Deci, (2000). Sheldon i suradnici (2004., prema Petrov i sur., 2011) su u svom istraživanju potvrdili da zadovoljenje spomenutih potreba, koje se manifestiraju u prisutnosti iskustva autonomije, kompetentnosti i povezanosti s drugima, kreira „dobar dan“ - predviđa dnevno pozitivno raspoloženje, vitalnost, psihološko zdravlje te zadovoljstvo životom (Sheldon i sur. 2004; Deci i Ryan, 2000; prema Petrov i sur., 2011).

#### *Potreba za autonomijom i potreba za povezanošću – promjene u adolescenciji*

Oldfield i suradnici (2015), prenose Sternbergove nalaze (Sternberg, 2005) koji govore u prilog tome da se tijekom adolescencije događa tranzicija u kojoj osoba postaje sve manje ovisna o roditeljima i traži više autonomije. Sukladno tome, osoba ima sposobnost da integrira višestruke veze u organizaciju svoje privrženosti. Sve spomenuto često dovodi do smanjenja njihove potrebe za roditeljskom uključenošću i kontrolom, a povećanom potrebom za podrškom autonomiji. Potreba za autonomijom odnosi se na potrebu da imamo iskustvo da voljno i samostalno podržavamo svoje aktivnosti. Kada osobi nedostaje osjećaj da sama kreira svoje ponašanje, može doživjeti manje zadovoljstva i više frustracije u životu (Sheldon i Kasser, prema Deci i Ryan, 2000). Roditeljska

podrška autonomiji opisana je kao stupanj u kojem roditelji vrednuju i u svom odgoju koriste ponašanja koja su usmjerena facilitiranju samostalnog rješavanja problema, pružanja mogućnosti izbora i ohrabrivanju samodeterminacije kod svoje djece (Wong, 2008). Podržavanje autonomije manifestira se kada osoba s autoritetom (roditelj ili učitelj) želi zauzeti perspektivu adolescenta, podržavajući i ohrabrujući njegovu/njenu inicijativu, podržavajući sposobnost izbora i odlučivanja pri čemu zadržava osjetljivost naspram njegovih ili njenih misli, pitanja, potreba i inicijativa (Deci i Ryan, 2008). Roditeljsko podržavanje autonomije uklopljeno je u definiciju autoritativnog roditeljstva, koje se, osim podržavanjem autonomije, odlikuje još i prihvaćanjem i angažiranošću s postupnim sve većim, dobno prikladnim, zahtjevima za zrelošću (Berk, 2015). Veliki broj istraživanja iz domene Teorije samoodređenja autora Ryana i Decija bavio se povezanošću roditeljske autonomije i motivacije, psihološkog zdravlja, osobitosti učenja i školskih postignuća njihove djece (Ryan i Deci, 2008). Studije zajedno pokazuju važnost roditeljskog podržavanja psiholoških potreba djece u ostvarenju optimalnog razvoja i prilagodbe. Williams i suradnici (2000, prema Deci i Ryan, 2008), izvještavaju da su adolescenti koji su svoje roditelje doživljavali kao podržavajuće u autonomiji razvili snažnije intrinzične aspiracije za osobni razvoj, značajne odnose s drugima i doprinos zajednici umjesto ekstrinzičnih aspiracija poput slave, bogatstva i imidža. Osim opisanog, roditeljsko podržavanje autonomije bilo je negativni prediktor količine vremena provedenog u gledanju televizije te korištenja alkohola i marihuane. Roditeljska podrška autonomiji je pozitivno povezana s akademskim postignućem, socijalnom i akademskom prilagodbom, subjektivnom dobrobiti, samoregulacijom, autonomnom motivacijom te ustrajnošću (Wong, 2008; Dawson i Pooley, 2013), kao i s općim školskim uspjehom, te uspjehom iz hrvatskog jezika i matematike (Rijavec i Sremić, 2010). Prilikom motiviranja svoje djece na trud za izvršavanje školskih obaveza, za roditelje koji podržavaju autonomiju djece, manja je vjerojatnost da će se osloniti na represivne metode pritiska ili kazne. Umjesto toga, roditelji koji podržavaju autonomiju pružaju djeci više informacija o tome zašto je učenje važno i ohrabruju ih da razviju svoje vlastito mišljenje o učenju i školi općenito. Takve metode mogu pomoći adolescentima da se fokusiraju na važne i smislene strane učenja i školskih zadataka, umjesto na one kontrolirajuće (Wong, 2008). Adolescenti koji doživljavaju podržavanje autonomije, u većoj mjeri slijede svoje interese i razumiju važnost društvenih vrijednosti, normi i običaja (prema Deci i Ryan, 2008). U

školskom kontekstu, učenici koji su doživljavali više razine roditeljske podrške autonomiji, također su imali autonomniji stil samoregulacije koji obuhvaća oslanjanje na intrinzičnu motivaciju prilikom izvršavanja školskih i nastavnih obaveza, što je u konačnici predstavljalo prediktor boljeg školskog uspjeha (Grolnick i sur., 1991, prema Wong, 2008). Učitelji i nastavnici učenika koji doživljavaju podržavanje autonomije od strane roditelja opisuju ih kao manje sramežljive i anksiozne, s manje ispada u ponašanju (eng. *acting out*) i problema u učenju. Promjene u povećanoj potrebi za autonomijom u adolescenciji prate i promjene vezane uz potrebu za pripadanjem i za ostvarenjem privrženosti (Baumeister i Leary, 1995; Osterman, 2000), koja se u ovom životnom razdoblju više ostvaruje u školskom okruženju, važnom čimbeniku socijalizacije (Catalano i Hawkins, 1996). Potreba za povezanošću potreba je osobe da se osjeća povezana s drugim ljudima i socijalnim grupama i označavaju je toplina, briga za druge i osjećaj pripadanja (Alispahić, 2012). U psihologijskoj i medicinskoj literaturi ustanovljeno je da osobe s većim stupnjem integracije u socijalnu mrežu koju obilježavaju zadovoljavajući odnosi s drugima, imaju tendenciju da žive dulje te imaju bolje mentalno i fizičko zdravlje (Reis, Sheldon i sur.; prema Brdar, 2006). S obzirom na to da u školi provode velik dio svog vremena, za adolescente školsko okruženje postaje iznimno važnim čimbenikom subjektivne dobrobiti. Sa školama koje pohađaju, adolescenti počinju ostvarivati značajne emocionalne poveznice. Ovi se osjećaji povezanosti mogu opisati kroz stupanj u kojemu se učenici u školskom okruženju osjećaju prihvaćeno i poštovano, te podržano od ostalih članova školskog okruženja – kako vršnjaka tako i nastavnika (Goodenow, 1993, prema Oldfield i sur., 2015). Ova veza dovodi do ostvarenja osjećaja pripadnosti školi, odnosno vezanosti za školu (Diaz, 2005, prema Oldfield i sur., 2015).

#### *Privrženost školi*

Odnos učenika prema školi, odnosno emocije, kognicije i ponašanja koja se doživljavaju i pokazuju u kontekstu škole, dugi su niz godina u fokusu istraživača. Konstrukti koji opisuju spomenuti odnos učenika spram škole u literaturi se nazivaju različitim nazivljem. Svaki konstrukt ima drugačiji skup varijabli u fokusu, no zajedno objašnjavaju veoma važne odrednice odnosa za koji je uzastopno dokazano da ima pozitivne reperkusije na život mladih, kako u akademskom kontekstu tako i izvan njega (Bezinović i Roviš, 2011). Istraživači koji se tek počinju baviti ovim područjem mogu se u početku naći zbunjeni



raznovrsnim nazivljem i pojmovnim određenjima, kao i teorijskim pristupima ovom području. Slični pojmovi koje susrećemo u zdravstvenoj, pedagogijskoj i psihologijskoj literaturi su školska angažiranost, privrženost školi, vezanost za školu, školska klima, školska uključenost, podrška nastavnika i povezanost sa školom (Libbey, 2004; prema Bezinović i Roviš, 2011). Vezanost za školu jedan je od konstrukata iz te široke lepeze, koji se može sagledavati kroz interakcije učenika sa školom u cjelini, s nastavnicima, te vrijednostima i normama koje škola promiče (Bezinović i Roviš, 2011). Isti autori prenose kako se vezanost za školu može definirati kao sklop stavova, emocija, motivacijskih silnica i bihevioralnih tendencija povezanih s vlastitom školom i školovanjem operacionalizirana kao dvofaktorski konstrukt koji objedinjuje koncepte privrženost školi i predanosti školskim obavezama (Cernkovich i Giordano, 1992; prema Bezinović i Roviš, 2011). Privrženost obuhvaća emocionalnu vezu sa školom, opisuje se kroz osjećaje koje pojedinac gaji za školu i nastavnike, dok je predanost školskim obavezama razina spremnosti za ulaganje vremena i truda koje učenik treba ulagati u ispunjavanje obaveza koje se vežu za školski kontekst (prema Bezinović i Roviš, 2011). Autori Bergin i Bergin (2011), donose kako privrženost školi i nastavnicima ima barem dvije funkcije koje su jako važne za okruženje razreda – jedna je da privrženost pruža osjećaje sigurnosti i povjerenja što učenicima omogućuje da slobodno istražuju, a druga je da privrženost omogućuje da učenici i nastavnici ostvare interakcije kroz koje će učenici usvojiti norme i ponašanja koja modelira nastavnik. Osher i sur. (2014; prema Vrbec, 2015) navode da je privrženost školi, odmah nakon obiteljske privrženosti, najvažniji zaštitni faktor za razvoj emocionalnih teškoća, poremećaja prehrane te suicidalnih namjera. Mladi koji su ostvarili snažnu vezanost za školu češće postižu više razine akademske motivacije i akademskog uspjeha, rjeđe se uključuju u rizična ponašanja, poput delinkvencije, nasilja i korištenja sredstava ovisnosti (Bezinović i Roviš, 2011; Roviš i sur., 2015, 2016). Vezanost za školu ima izravan utjecaj na obrazovne ishode poput boljeg školskog uspjeha, više motivacije za učenje, većeg samopouzdanja, češćeg sudjelovanja u izvanškolskim aktivnostima i ostanak u sustavu obrazovanja (Abbot i sur., 1998; Catalano i sur., 2004). Ovaj je konstrukt posebno često ispitivan u području zdravstvenih ishoda i rizičnih ponašanja učenika. Vezanost za školu pozitivno je povezana s boljim fizičkim zdravljem, sudjelovanjem u fizičkim aktivnostima i zdravijom prehranom. Slaba vezanost za školu, ili pak otuđenost od škole,

povezana je s nizom rizičnih ponašanja poput delinkvencije, ovisnosti, napuštanja obrazovnog sustava, maloljetničkim trudnoćama, antisocijalnim ponašanjem i niskim samopouzdanjem (Maddox i Prinz, 2003.; Waters i sur. 2009., Bezinović i Roviš, 2011). Prema autoricama Pollard i Lee (2002), privrženost školi je pokazatelj psihološke dobrobiti (eng. *wellbeing*) u domeni škole.

Teorija socijalne kontrole (engl. *Social control theory*) autora Travisa Warnera Hirschiya iz 1969. godine, prva je opisala termin vezanosti za školu i objasnila da se pojedinac ponaša u skladu s pravilima i normama neke sredine zbog različitih veza koje s tom sredinom, okruženjem ili institucijom ima, a koje potiču na konformiranje (prema Bezinović i Roviš, 2011). Model socijalnog razvoja nadgradio je Hirschijevu teoriju te objasnio prosocijalni, odnosno antisocijalni razvoj djece i mladih kroz usvajanje specifičnih obrazaca ponašanja u obitelji, školi, među vršnjacima ili u zajednici (Catalano i Hawkins, 1996.; prema Bezinović i Roviš, 2011). Prema teoriji, ključne elemente socijalne veze (*bonding*) čine emocionalna veza, tj. privrženost, osobna predanost te uključenost. Kako je uključenost zapravo preduvjet stvaranja vezanosti za školu, samu vezanost možemo promatrati kroz preostale dvije dimenzije (Beziniović i Roviš, 2011). Operacionalizaciju vezanosti za školu koja se ovdje koristi prva spominje Jenkins (1997), koja je uvrstila od ranije poznatu skalu privrženosti školi unutar nadređenog koncepta vezanosti za školu. Takva se operacionalizacija pojma potvrđuje u nizu istraživanja koja su uslijedila, uključujući i onu Istraživačke skupine socijalnog razvoja (eng. *The Social Development Research Group*, Catalano i sur., 2004) koja također navodi kako vezanost za školu predstavlja prisutnost školske privrženosti i predanosti. Na hrvatskom području, za istraživanja koja promiču ove koncepte najveći je doprinos dao prof. dr. sc. Petar Bezinović s Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu koji je, sa svojim suradnicima, u nekoliko navrata potvrdio spomenutu konceptualizaciju na hrvatskom uzorku srednjoškolaca.

#### *Neke determinante privrženosti školi*

Istraživanja privrženosti školi daju raznolike nalaze u pogledu povezanosti s demografskim varijablama. Kod varijable spola, dobi i vrste škole, kod nekih istraživanja jesu (Cernkovich i Giordano, 1992; Vrselja, Sučić i Franc, 2009; Simons Morton i sur, 1999; prema Vrbec, 2015), a kod drugih nisu pronađene razlike u privrženosti školi (Beziniović i Roviš, 2011). Rezultati istraživanja autora Roviš i Bezinović (2011)

pokazuju da ne postoje razlike u privrženosti školi između učenika različite dobi, odnosno različitih razreda. Druga su istraživanja uglavnom pokazala da se napredovanjem kroz razrede privrženost školi smanjuje te da privrženost školi opada s kronološkom dobi učenika (Vrselja, Sučić i Franc, 2009; Simons Morton i sur, 1999; prema Vrbec, 2015). Istraživanja rodni razlika u privrženosti školi pokazuju da djevojke općenito pokazuju višu razinu privrženosti školi od mladića (Cernkovich i Giordano, 1992) te da postoje značajne razlike u važnosti pojedinih dimenzija vezanosti za školu između spolova. No, istraživanje Bezinovića i Roviša (2011) pokazalo je da je razlika u privrženosti djevojaka i mladića minimalna. U ovom području nema mnogo istraživanja koja promatraju odnose privrženosti školi i vrste škole koju učenik pohađa. Može se pretpostaviti da unutar različitih školskih sredina zbog različitog školskog konteksta postoje značajne razlike u prihvaćanju škole i vezanosti za školu (Bezinović i Roviš, 2011). Autori Jimerson i suradnici (2003), također upućuju na to da u području vezanosti za školu nedostaje istraženosti razvojnih i sociokulturnih korelata. Sjevernoameričke i europske studije pokazuju da su neke obiteljske karakteristike, kao što su uključenost roditelja, obilježja privrženosti njihove djece te podrška autonomiji koju djeci pružaju, pozitivni prediktori vezanosti za školu na svim razinama školovanja (Wang i Eccles, 2012; Upadaya i Salmela-Aro 2013).

#### *Uključenost u nastavu i učenje*

Kako navode već spomenuti autori (Bezinović i Roviš, 2011), dva najvažnija preduvjeta za stvaranje vezanosti za školu su prilike za uključivanje u nastavu i školske aktivnosti i odnose te osobne vještine za sudjelovanje u njima. Uključenost u nastavni proces slijedi ideju da je angažiranost na nastavi i u učenju osnovno obilježje aktivnog učenja te da ono odražava uspješnost vođenja nastavnog sata i motiviranja učenika od strane nastavnika (Bezinović i Roviš, 2011). Ovaj nam konstrukt govori o odnosu škole i učitelja prema učenicima - može nam pokazati koliko je aktivni pristup učenju zastupljen unutar škole, te koliko učitelji i nastavnici podržavaju autonomiju učenika u obrazovnom procesu. Prema autorima Abbotu i sur. (1998), podučavanje koje promiče predanost učenju, pozitivan stav prema školovanju općenito te razvoj akademskih vještina među učenicima temelj je uspjeha svake škole. Guay, Boggiano, i Vallerand (2001, prema Alispahić, 2012), su pokazali da podrška autonomiji nastavnika utječe na promjene u intrinzičnoj motivaciji učenika, i to preko promjena u percepciji akademske kompetentnosti. Isto tako,

kada učenici doživljavaju niske razine motivacije u obrazovnim aktivnostima (niska razina uključenosti), to naposljetku može kod učenika rezultirati razvijanjem niskih razina kontekstualne intrinzične motivacije prema obrazovanju (Vallerand, 1997). Kombinacija proaktivnog vođenja nastave u kojemu se potiče učenička autonomija s interaktivnim poučavanjem i suradničkim učenjem, što facilitira uključenost u nastavu i učenje, dovode do pozitivnijih stavova učenika prema obrazovanju, više razine vezanosti za školu te većih očekivanja od daljnjeg školovanja (Hawkins i sur., 1988). Kako nalažu istraživanja u području teorije samoodređenja, za razvoj intrinzične motivacije i samoodređenja učenika i studenata važne su dvije odrasle figure: roditelji i nastavnici. Istraživanja u kojima se istovremeno ispitala podrška autonomiji od strane učitelja i roditelja daju sukladne rezultate. Prvo takvo istraživanje je proveo d'Ailly (2003, prema Alispahić, 2012), čije je istraživanje pokazalo da roditelji, slično učiteljima, doprinose povećanju intrinzične motivacija učenika. Studija Guaya i Valleranda (1997, prema Guay i sur., 1999), pokazala je da korištenje tehnika koje podržavaju autonomiju učenika u procesima stjecanja znanja predviđa akademsko postignuće povrh roditeljskog podržavanja autonomije. Kako prenose Deci i Ryan (2008), učenici onih nastavnika koji više podržavaju autonomiju značajno su više intrinzično motivirani – pokazuju znatiželju, prihvaćaju izazove i poduzimaju samostalne pokušaje za svladavanjem usmjerene učinka, a ne postignuću. Učenici čiji nastavnici podržavaju autonomiju, također izjavljuju o većem osjećaju kompetentnosti tijekom izrade školskih zadataka te imaju više razine samopoštovanja. Studije iz područja (Grolnick i sur 1991; Vansteenkiste i sur., 2004) nedvosmisleno pokazuju važnost autonomne regulacije i intrinzičnih ciljeva u procesu učenja, akademskog postignuća i psihološke dobrobiti čime se ne može više istaknuti važnost podrške autonomiji u nastavnom procesu koju adolescentima trebaju pružiti nastavnici, a potom i cijela škola.

### **Cilj istraživanja**

Privrženost školi se, uz predanost izvršavanju školskih obaveza, smatra sastavnicom vezanosti za školu koja se uglavnom istražuje kao zaštitni čimbenik adolescenata u odnosu na rizična ponašanja. Iako recentna literatura predlaže da vezanost za školu može biti ključna u predviđanju mentalnog zdravlja i dobrobiti adolescenata (Millings i sur., 2012), istraživanja koja bi pobliže opisala povezanost vezanosti za školu s nekim

varijablama iz područja prilagođenog funkcioniranja ili psihološke dobrobiti su rijetka, dok u Hrvatskoj u potpunosti nedostaju. Mogući razlog tome je činjenica da su iskustva doživljavanja ugodnih emocija te koncepti blagostanja i dobrobiti - konstrukti koji se proučavaju u okviru paradigme pozitivne psihologije - relativno nedavno došli u fokus istraživača (Lewis i sur., 2011.; Seligman i Csikszentmihalyi, 2000). Psihološka se dobrobit adolescenata uglavnom istražuje smještena u okvir Teorije samoodređenja prema kojoj je zadovoljenje psiholoških potreba put do psihološkog blagostanja, mentalnog zdravlja i sveukupne dobrobiti. Razdoblje adolescencije karakterizira značajno povećanje kognitivnih kapaciteta i svjesnosti o sebi, što potrebu za autonomijom u ovom stadiju čini iznimno važnom, kako u akademskom tako i u obiteljskom kontekstu. Što se tiče potrebe za privrženosti, njeno se zadovoljenje u ovom razvojnem periodu sve više ostvaruje u akademskom kontekstu (Wang i Eccles, 2012). Ostvarenjem privrženosti školi i nastavnicima ostvaruje se temeljni preduvjet za ponašanja koja, kroz potvrdu kompetencija adolescenata, vode prema uspješnosti u školi. S obzirom na navedeno, ovim istraživanjem željeli smo doprinijeti pobližem upoznavanju odnosa između zadovoljenja psiholoških potreba i zadovoljstva životom adolescenata, kroz varijable iz domene vezanosti za školu, roditeljske podrške autonomiji te neke demografske varijable.

### **Problemi i hipoteze**

1. Ispitati postoje li razlike u privrženosti školi i zadovoljstvu životom s obzirom na spol, razred i vrstu škole koju učenici pohađaju (trogodišnja i četverogodišnja strukovna škola te gimnazija). S obzirom na nalaze iz literature (Cernkovich i Giordano, 1992; Bezinović i Roviš, 2011; Huebner i Suldo., 2004; Vrbec, 2015;), očekujemo:
  - veću privrženost školi kod učenica u odnosu na učenike
  - veću privrženost školi kod učenika koji pohađaju niži razred
  - razlike u privrženosti učenika i učenica s obzirom na vrstu škole
  - da nema razlike u zadovoljstvu životom između učenica i učenika
2. Ispitati doprinose majčine i očeve podrške autonomiji i uključenosti u nastavni proces u objašnjavanju privrženosti školi, uz kontrolu dobi, spola i vrste škole.
  - Očekujemo da će roditeljska autonomija i uključenost u nastavu i učenje biti značajni pozitivni prediktori privrženosti školi.

3. Ispitati objašnjavaju li, i u kojoj mjeri, varijable iz domene vezanosti za školu (privrženost školi, uključenost u nastavu i učenje) te majčina i očeva podrška autonomiji interindividualne razlike u zadovoljstvu životom srednjoškolaca u Istarskoj županiji, kada se kontrolira varijabilitet povezan s demografskim varijablama spola, dobi i vrste škole. Očekujemo da će sve gore spomenute varijable biti značajni pozitivni prediktori zadovoljstva životom.

## **Metoda**

Prikupljanje podataka korištenih u ovom istraživanju bilo je organizirano u sklopu šireg primijenjenog istraživanja u Republici Hrvatskoj, koje se niz godina za redom provodi u hrvatskim regijama, a istražuje kvalitetu života, životne navike i rizična ponašanja srednjoškolaca. Navedeno istraživanje je provedeno u suradnji Zavoda za javno zdravstvo Istarske županije, njegove Službe za prevenciju, izvanbolničko liječenje bolesti ovisnosti i zaštitu mentalnog zdravlja i Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu. Voditelj projekta bio je prof. dr. sc. Petar Bezinović. Podaci prikupljeni ovim putem koriste se u planiranju lokalnih zdravstvenih politika i programa usmjerenih primarnoj prevenciji u školama, ali i pri znanstvenoj analizi rizičnih ponašanja adolescenata. Za njegovo provođenje dobivena je dozvola nadležnih županijskih tijela, a provedeno je u suglasju s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (2003) te Etičkog kodeksa Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu (2012). Istraživanje je provedeno na reprezentativnim uzorcima učenika svih srednjih škola u Istarskoj županiji u studenome i prosincu 2012. godine. Primjena upitnika bila je grupna (papir-olovka), a provedena je uz pomoć posebno obučених suradnika projekta, studenata sa Sveučilišta u Puli. Prikupljanje podataka bilo je anonimno i dobrovoljno, sudionici su unaprijed bili upoznati sa svrhom, područjima ispitivanja i zaštitom privatnosti te povjerljivošću prikupljenih podataka. Posebno je naglašena dobrovoljnost te sloboda odustajanja u bilo kojem trenutku. Od učenika i roditelja tražio se pisani pristanak na sudjelovanje u istraživanju.

### *Sudionici*

U istraživanju je sudjelovalo 1559 učenika iz svih srednjih škola Istarske županije. Ispitivanje je provedeno na reprezentativnom uzorku, pri čemu je svaka škola zastupljena stratificiranim slučajnim uzorkom proporcionalnim ukupnom broju učenika u pojedinim generacijama. Sudionici su izabrani slučajnim izborom korištenjem 'Research

Randomizer' računalnog programa. Nakon pregleda ispunjenih upitnika i logičke analize podataka, iz analize su isključeni nepotpuni ili neispravno popunjeni upitnici (1,3%), što ukupni uzorak svodi na 1539 učenika. Od tog broja, 767 (49,8%) činile su djevojke, a 772 (50,2%) mladići. Trogodišnje strukovne škole pohađalo je 279 (odnosno 18,1%) učenika, četverogodišnje strukovne njih 688 (44,7%), a njih 552 (35,9%) gimnazije. Hi-kvadrat test pokazao je da postoji statistički značajna razlika ( $\chi^2(2, 1519) = 58.32; p < 0.001, r = 0.18, p < 0.05$ ) u raspodjeli učenika po spolu unutar različitih tipova škola: u trogodišnjim strukovnim školama zastupljeno je više mladića, a u gimnazijama djevojaka. U četverogodišnjim strukovnim školama raspodjela po spolu je podjednaka. Dob učenika kretala se u rasponu od 14 do 19 godina, a prosječna dob bila je 16.2 godine ( $SD = 1.19$ ). Prosječna dob mladića i djevojaka iznosila je  $M = 16.3$  ( $SD = 1.2$ ; isto za mladiće i djevojke).

#### *Mjerni instrumenti*

Primijenjen je upitnik pod nazivom „Kako si?“ koji se koristio za praćenje rizičnih ponašanja učenika u Istarskoj županiji 2003. godine u okviru studije jednake namjene. Upitnik pokriva sociodemografske podatke te osam različitih područja psihosocijalnog funkcioniranja srednjoškolaca: provođenje slobodnog vremena, odnose s vršnjacima, obiteljske odnose, psihosomatske simptome, samopoimanje mladih, korištenje sredstava ovisnosti, osobna iskustva sa školom te navike korištenje računala. Upitnik ovim domenama pristupa kroz pitanja o ponašanjima i doživljavanjima učenika, a čestice ispituju i rizična ponašanja povezana s njima. Za potrebe ovog rada izdvojene su sociodemografske varijable spola, dobi, razreda i vrste škole koju pohađaju (trogodišnja strukovna, četverogodišnja strukovna te gimnazija), privrženosti školi, uključenosti u nastavu i učenju, roditeljske podrške autonomiji učenika te zadovoljstva životom.

Iz domene učeničkih iskustava sa školom izdvojen je faktor privrženosti školi koji uključuje deset tvrdnji za koje su sudionici na ljestvici učestalosti od četiri stupnja (0 - “nikad“; 1 - “rijetko“; 2 - “često“; 3 - “vrlo često“) procjenjivali koliko često se njihovi nastavnici ili oni sami ponašaju na navedeni način. Primjeri tvrdnji: *Moji nastavnici potiču kreativnost učenika, Ostvarujem dobru komunikaciju s nastavnicima, Nastavnici me poštuju i pažljivi su prema meni, Škola me potiče na razmišljanje i stvaranje novih ideja, Zadovoljan sam svojim nastavnicima...*). Ukupni rezultat formiran je kao jednostavna linearna kombinacija odgovora na tvrdnje, gdje viši rezultat ukazuje na veću

privrženost školi, a teorijski raspon rezultata je  $T_{min}=0$   $T_{max}=30$ . Cronbachov alfa koeficijent pouzdanosti tipa unutrašnje konzistencije za ovih deset tvrdnji iznosi  $\alpha=.85$ , što je sukladno vrijednosti  $\alpha=.87$  o kojoj izvještavaju autori Bezinović i Roviš (2011).

Učeničkim iskustvima sa školom bavi se i ljestvica Uključenosti u nastavi i učenju koja se sastoji od sedam tvrdnji kojima se procjenjuje angažman učenika na nastavi i u učenju. Pouzdanost ljestvice iznosi  $\alpha=.77$ , a teorijski raspon vrijednosti je 0-21. Primjeri tvrdnji: *Na samoj nastavi sam u grupi radio s drugim učenicima na nekom zadatku, Na nastavi sam postavljao pitanja i sudjelovao u grupnim raspravama, Raspravljao sam o nastavi, ispitivanju i ocjenama s nastavnicima, S učenicima iz razreda sam i izvan nastave surađivao na školskim zadacima.* Ukupni rezultat je jednostavna linearna kombinacija tvrdnji, a odgovori su procjenjivani također na ljestvici učestalosti od četiri stupnja (0 - "nikad"; 1 - "rijetko"; 2 - "često"; 3 - "vrlo često"), gdje viši rezultat označava višu uključenost učenika u nastavu i učenje, odnosno veću frekvenciju ponašanja u kojima nastavnici osiguravaju priliku za učeničko sudjelovanje u organizaciji nastavnog sata, angažmanom u metodama aktivnog učenja, sudjelovanjem u donošenju odluka i slično.

Govoreći o varijabli iz domene obiteljskih odnosa, u obzir je uzeta varijabla roditeljskog podržavanja autonomije, koje ovdje podrazumijeva ona roditeljska ponašanja koja su usmjerena ka podržavanju inicijative te dopuštanja slobode djeteta da autonomno donosi odluke i preuzima odgovornost za svoje postupke. Uključuje pet tvrdnji koje se odnose na majčinu podršku autonomiji te pet za očevu, za koje su sudionici na ljestvici učestalosti od četiri stupnja (0 - "nikad"; 1 - "rijetko"; 2 - "često"; 3 - "vrlo često") procjenjivali koliko često se njihovi roditelji ponašaju na navedeni način. Čestice koje skala obuhvaća su: *Otac/majka mi dopušta da sam/a odlučujem, Dozvoljava mi da imam različito mišljenje od njega/nje, Podržava me u donošenju vlastitih odluka, Smatra da na sebe moram preuzeti odgovornost te Dopušta mi da imam svoje tajne.* Ukupni rezultat, jednostavna linearna kombinacija odgovora na pet tvrdnji, kretao se unutar teorijskog raspona 0-15, pri čemu viši rezultat ukazuje na veće roditeljsko (majčino ili očevo) podržavanje autonomije. Koeficijent pouzdanosti tipa unutrašnje konzistencije za skalu majčine podrške autonomiji iznosi Cronbach alfa  $\alpha=.76$ , a očeve  $\alpha=.80$ .

Zadovoljstvo životom je u ovom upitniku procjenjivano s četiri čestice (*Život mi donosi puno zadovoljstva, Sretan sam i zadovoljan sa svojim životom, Ja se općenito dobro osjećam te Moj život ima smisao i cilj*), na ljestvici učestalosti od četiri stupnja stupnja (0

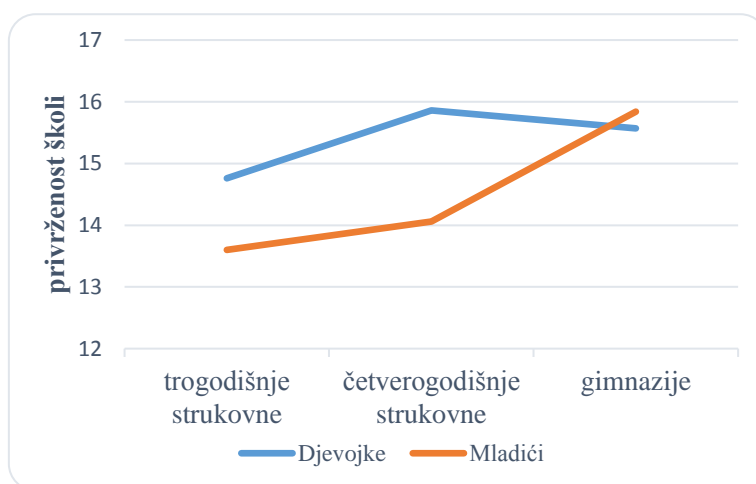


- “nikad”; 1 - “rijetko”; 2 - “često”; 3 - “vrlo često”). Prema autorima Bezinoviću i Petku (2001), gdje je također korištena ova mjera, saturirana je osjećajem sreće i dubokog zadovoljstva vlastitim životom te stavom da vlastiti život ima smisao i cilj, da je pun zanimljivih stvari te pozitivnim osjećajem smirenosti. Viši rezultat, formiran kao jednostavna linearna kombinacija četiri tvrdnje, upućuje na više zadovoljstvo životom, o kojem u velikoj mjeri ovisi prilagodba pojedinca svakodnevnim životnim izazovima. Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti ove skale iznosi  $\alpha=.85$ , s mogućim rasponom rezultata 0-16.

## Rezultati

Podaci su analizirani *IBM SPSS – Version 21* statističkim paketom. Učinjena je analiza odstupajućih ekstremnih vrijednosti, kojih je nekoliko isključeno iz daljnje obrade. Podaci koji nedostaju kretali su se između 0,3% za varijablu razreda te 7,1% za varijablu očeve podrške autonomiji. Zasebno su analizirane podskupine uzorka s rezultatima koji nedostaju, te je ustanovljeno da se ne razlikuju po glavnim demografskim karakteristikama od ostatka uzorka. Normalitet distribucija varijabli koje se koriste u istraživanju provjeren je strogim Kolmogorov-Smirnov testom te analizom zakrivljenosti i spljoštenosti distribucija (tablica 1). Analizom histograma i Q-Q plotova na dobivenim podacima, utvrđeno je da zadovoljavaju uvjete za korištenje parametrijske statistike. U tablici 1 (Prilog 1), prikazane su deskriptivne statističke vrijednosti korištenih varijabli i to za cijeli uzorak te za poduzorak djevojaka i mladića. Kako bismo odgovorili na prvi istraživački problem, provedene su dvije trosmjerne analize varijance – za varijablu Privrženost (tablica 2) i varijablu Zadovoljstvo životom (tablica 3). U obje su analize varijance spol, vrsta škole i razred (kao robusniji pokazatelj dobi učenika) nezavisne varijable. Rezultati provedene analize varijance (tablica 2) privrženosti školi upućuju na značajnu interakciju spola i vrste škole u odnosu na razinu privrženosti školi. Daljnjim analizama utvrđeno je da se u razini privrženosti značajno razlikuju djevojke iz trogodišnjih škola od onih iz četverogodišnjih strukovnih – djevojke iz trogodišnje strukovne imaju značajno nižu privrženost školi ( $M_{3S}=14,76$   $SD=5,43$ ;  $M_{4S}=15,86$   $SD=5,02$ ;  $d=0.2$ ). Kod mladića, oni iz gimnazija ( $M=15,84$   $SD=4,91$ ) imaju značajno izraženiju privrženost i od onih iz trogodišnjih strukovnih ( $M=13,60$   $SD=5,14$ ;  $d=0.44$ ), kao i od onih iz četverogodišnjih strukovnih škola ( $M=14,10$   $SD=4,98$ ;  $d=0.35$ ). Također, uzevši u obzir međusobne razlike u privrženosti između djevojaka i mladića (glavni efekt

spola), one su značajne samo unutar četverogodišnje strukovne škole ( $M_{žene}=15,86$   $SD=5,02$ ;  $M_{muškarci}=14,10$   $SD=4,98$ ;  $d=0.35$ ), gdje djevojke imaju značajno višu razinu privrženosti. Razlike su pronađene i s obzirom na razred koji učenici pohađaju: učenici (i učenice) prvih razreda imaju veću privrženost školi ( $M=16,10$   $SD=5,05$ ) od drugih ( $M=14,26$   $SD=5,34$ ;  $d=0.35$ ), trećih ( $M=14,62$   $SD=4,98$ ;  $d=0.30$ ) i četvrtih razreda ( $M=15,19$   $SD=4,98$ ;  $d=0.18$ ). Učenici četvrtih razreda također imaju višu privrženost od učenika drugih razreda ( $d=0.18$ ), što može upućivati na to da se u drugom razredu srednje škole događa opadanje privrženosti u odnosu na prvi razred, koja kasnije ponovno raste prema višim razredima. Uz nađene razlike vezuju se veličine učinka Cohenovog  $d$  u malim vrijednostima. Također, uz sve glavne efekte, kao i značajnu dvostruku interakciju veže se parcijalna eta u rasponu malih vrijednosti, koja govori o tome da su pronađene razlike, odnosno odnosi među varijablama poprilično slabi. Druga trosmjerna analiza varijance provedena je za varijablu Zadovoljstvo životom, s istim demografskim pokazateljima (spol, dob, razred) kao nezavisnim varijablama. Rezultati su prikazani u tablici 3. Značajan je samo glavni efekt spola koji znači da je prisutna razlika u zadovoljstvu životom između djevojaka i mladića. Djevojke izjavljuju o manjem prosječnom zadovoljstvu životom ( $M=8,45$   $SD=2,16$ , dok je kod mladića prosječna vrijednost  $M=8,69$   $SD=2,10$ ). Uz tu razliku, iako statistički značajnu, veže se kvadrirano parcijalno eta ( $\eta^2$ ) u iznosu od .005 te Cohenov  $d=0.11$ , što spada u malu veličinu učinka.



Slika 1. Grafički prikaz interakcije spola i vrste škole na razinu privrženosti školi, odnosno razlika u privrženosti školi s obzirom na spol i vrstu škole koju učenici pohađaju ( $N=1462$ ). Djevojke u četverogodišnjim strukovnim školama su značajno privrženije školi od mladića iz istih škola.

Tablica 2

Razlike u privrženosti školi s obzirom na spol, razred i vrstu škole koje učenici pohađaju uz pripadajuće F-omjere, stupnjeve slobode i statističku značajnost ( $N=1462$ )

Efekti	$F$	$df$	$p$	$parc.\eta^2$
Spol	6.06	1, 1462	<b>&lt;.05</b>	0.004
Razred	8.15	3, 1462	<b>&lt;.05</b>	0.015
Vrsta škole	9.03	2, 1462	<b>&lt;.05</b>	0.009
Razred x Vrsta škole	1.20	5, 1462	>.05	
Razred x Spol	2.12	3, 1462	>.05	
Spol x Vrsta škole	6.88	2, 1462	<b>&lt;.05</b>	0.011
Spol x Razred x Vrsta škole	0.25	5, 1462	>.05	

Legenda:  $F$  –  $F$  omjer;  $df$  – stupnjevi slobode;  $p$  – razina značajnosti;  $parc.\eta^2$  – parcijalno kvadrirano eta

Tablica 3

Razlike u zadovoljstvu životom s obzirom na spol, razred i vrstu škole koje učenici pohađaju uz pripadajuće F-omjere, stupnjeve slobode i statističku značajnost ( $N=1471$ )

Efekti	$F$	$df$	$P$	$parc.\eta^2$
Spol	5,89	1, 1471	<b>&lt;.05</b>	0.004
Razred	1,91	3, 1471	>.05	
Vrsta škole	0,12	2, 1471	>.05	
Razred x Vrsta škole	2,29	5, 1471	>.05	
Razred x Spol	1,78	3, 1471	>.05	
Spol x Vrsta škole	3,99	2, 1471	>.05	
Spol x Razred x Vrsta škole	1,23	5, 1471	>.05	

Legenda:  $F$  –  $F$  omjer;  $df$  – stupnjevi slobode;  $p$  – razina značajnosti;  $parc.\eta^2$  – parcijalno kvadrirano eta

Za odgovaranje na drugi i treći problem korištene su hijerarhijske regresijske analize. Iz tablice 4 (Prilog 2), koja sadrži koeficijente korelacija svih korištenih varijabli, možemo vidjeti da su sve varijable koje će biti korištene kao prediktori u regresijskoj analizi značajno povezane s kriterijskom varijablom privrženosti školi, te da su međusobno u niskim korelacijama (izuzev korelacija majčine i očeve autonomije, koje su umjerene veličine). Što se sociodemografskih varijabli tiče, spol je u negativnoj niskoj korelaciji s privrženosti (gledajući na razini cijelog uzorka, djevojke izražavaju nešto više razine

privrženosti školi, kao što se pokazalo u tablici 2), dob je također u niskoj negativnoj korelaciji s privrženosti (mlađi učenici pokazuju nešto više razine privrženosti), a vrsta škole u niskoj pozitivnoj korelaciji s privrženosti. Majčina i očeva autonomija su također u niskoj pozitivnoj korelaciji s privrženosti, što upućuje na to da učenici s višim razinama majčine i očeve autonomije izjavljuju u prosjeku o višoj privrženosti školi. Uključenost ima umjerenu pozitivnu korelaciju s privrženosti, što je i očekivano, s obzirom da se u literaturi prikazuje kao preduvjet za ostvarenje privrženosti (Bezinović i Roviš, 2011). Korištene prediktorske varijable među sobom su u niskim do umjerenim korelacijama, a najviša među njima je korelacija majčine i očeve autonomije ( $r=.58$ ), što je također očekivano (tablica 4, Prilog 2). Vodeći se Bronfenbrennerovim (1979) ekološkim modelom razvoja, u prvi smo korak uvrstili već spomenute demografske varijable – spol, dob te vrstu škole koju učenici pohađaju. U drugom koraku uvrstili smo obiteljske varijable, odnosno varijable majčine i očeve podrške autonomiji, a u posljednjem smo dodali i uključenost u nastavu i učenje kao prediktor privrženosti školi. Rezultati regresijske analize prikazani su u tablici 5. Svi prediktori zajedno objašnjavaju 17% varijabiliteta privrženosti školi ( $F(6,1251)=37.98$ ;  $p<.001$ ). Prvi blok (demografske varijable) objašnjava nepunih 2% varijance kriterija ( $F(3,1254)=6.19$ ;  $p<.001$ ), pri čemu spol i dob značajni prediktori, iako je njihov doprinos iznimno malen. Oba prediktora imaju negativan predznak uz koeficijent samostalnog doprinosa, što znači da su višim razinama privrženosti školi sklonije djevojke te mlađi učenici. Vrsta škole nije značajni prediktor privrženosti ni u jednom koraku. U sljedećem su koraku uvedene varijable roditeljske autonomije, koje su zajedno objasnile dodatnih 3% varijabiliteta privrženosti ( $F(5,1252)=11.80$ ,  $p<.001$ ). Majčina autonomija se u ovom koraku pokazuje kao nešto snažniji prediktor privrženosti od očeve autonomije ( $\beta_m=.13$   $p<.01$ ,  $\beta_t=.07$   $p<.01$ ), no obje su u smjeru da više razine roditeljske autonomije povezane s višom razinom privrženosti. U trećem, posljednjem koraku, varijabla uključenost u nastavu i učenje objašnjava dodatnih 12% varijance kriterija ( $F(6,1251)=37.98$ ,  $p<.001$ ) u smjeru da veću privrženost školi iskazuju učenici koji su uključeni u nastavu i učenje. Uvođenjem uključenosti u nastavu i učenje u analizu, varijabla oćevog podržavanja autonomije, prestaje biti značajni prediktor privrženosti školi. U tablici 6 prikazani su rezultati regresijske analize u odgovoru na treći problem istraživanja (predviđanje zadovoljstva životom). U prvom

koraku kao prediktori postavljeni su samo spol, dob i vrsta škole, po uzoru na prethodni problem, u drugom su koraku dodane obiteljske varijable, a u trećem školske.

*Tablica 5*  
Rezultati hijerarhijske regresijske analize privrženosti školi

Prediktori	1. korak ( $\beta$ )	2. korak ( $\beta$ )	3. korak ( $\beta$ )
Spol	-.10**	-.09**	-.03
Dob	-.07*	-.09**	-.10**
Vrsta škole	.04	.02	-.03
Majčina autonomija		.13**	.07**
Očeva autonomija		.07*	.06
Uključenost			.37**
$R^2$	.017	.047	.17
F	6.191	11.797	37.977
p	<.001	<.001	<.001
$\Delta R^2$		.035	.122
$F_{\Delta R^2}$		19.882	160.195
$p_{\Delta R^2}$		<.001	<.001

*Legenda: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; Spol (0-djevojke, 1-mladići); Vrsta škole: 0-strukovne, 1-gimnazije;  $\beta$  -standardizirani regresijski koeficijent;  $R^2$  - koeficijent determinacije; F- vrijednost F-omjera; p -statistička značajnost F-omjera;  $\Delta R^2$  - promjena u postotku objašnjene varijance kriterija;  $F_{\Delta R^2}$  - vrijednost F-omjera za promjenu u postotku objašnjene varijance kriterija;  $p_{F_{\Delta R^2}}$  - statistička značajnost promjene u postotku objašnjene varijance kriterija*

Sve varijable zajedno, nakon trećeg koraka objašnjavaju 19% varijabiliteta zadovoljstva životom ( $F(7,1216)=33.74$   $p < .001$ ). Prvi blok prediktora nije pokazao značajno objašnjenje varijance, te je samo varijabla spola značajni prediktor, (učenici su zadovoljniji od učenica). Dodavanjem obiteljskih varijabli, odnosno majčine i očeve autonomije, model objašnjava 15% varijance kriterija, uz podjednake samostalne doprinose majčine i očeve autonomije ( $\beta_m=.21$   $p < .001$ ,  $\beta_o=.23$   $p < .001$ ). Ove povezanosti govore nam da je veće zadovoljstvo životom povezano s višim razinama kako majčine tako i očeve autonomije. Nakon njihovog uvođenja, varijabla spol ostaje značajni prediktor. Dodavanjem školskih varijabli u treći korak, objašnjavamo dodatna 4 postotka varijance kriterija. Njihovim uvođenjem varijabla spola je dobila na vrijednosti samostalnog doprinosa te on sada iznosi  $\beta_{\text{spol}}=.11$  ( $p < .001$ ), što znači da mladići izjavljuju

o nešto višim vrijednostima na skali zadovoljstva životom. Uključenost u nastavu i učenje nema samostalni doprinos, tj. nije značajni prediktor u objašnjenju zadovoljstva životom, dok je privrženost školi značajan prediktor sa samostalnim doprinosom ( $\beta=0.19$ ), što znači da učenici koji su privrženiji školi imaju i više zadovoljstvo životom. Varijable roditeljske podrške autonomiji ostaju značajni prediktori zadovoljstva životom i u zadnjem koraku analize.

*Tablica 6*  
Rezultati hijerarhijske regresijske analize zadovoljstva životom

Prediktori	1. korak ( $\beta$ )	2. korak ( $\beta$ )	3. korak ( $\beta$ )
Spol	.06*	.08**	.11**
Dob	.003	-.04	-.03
Vrsta škole	.01	-.03	-.04
Majčina autonomija		.21**	.19**
Očeva autonomija		.23**	.20**
Uključenost			.05
Privrženost			.19**
R <sup>2</sup>	.004	.15	.19
F	1.356	34.959	33.736
p	>.05	<.001	<.001
$\Delta R^2$		.146	.04
F $\Delta R^2$		85.034	26.382
p $\Delta R^2$		<.001	<.001

*Legenda: \* $p<.05$ ; \*\*  $p<.01$ ; Spol (0-djevojke, 1-mladići);  $\beta$  -standardizirani regresijski koeficijent; R<sup>2</sup> - koeficijent determinacije; F- vrijednost F-omjera; p -statistička značajnost F-omjera;  $\Delta R^2$  - promjena u postotku objašnjene varijance kriterija; F $\Delta R^2$  - vrijednost F-omjera za promjenu u postotku objašnjene varijance kriterija; p $\Delta R^2$  – statistička značajnost promjene u postotku objašnjene varijance kriterija*

## Rasprava

Ovo istraživanje imalo je za cilj utvrditi povezanosti varijabli iz domene vezanosti za školu i roditeljske podrške autonomiji sa zadovoljstvom životom učenika srednjih škola. Istraživanje je također pobliže sagledalo odnose uključenosti u nastavu i učenje, roditeljske autonomije te nekih demografskih varijabli s privrženosti školi, kao i razlike

u privrženosti školi i zadovoljstvu životom s obzirom na razred, spol i vrstu škole. U prvom problemu ispitano je razlikuju li se učenici u razinama privrženosti školi i zadovoljstva životom s obzirom na demografske varijable dobi, spola i vrste škole. Što se privrženosti školi tiče, hipoteza o spolnim razlikama je djelomično potvrđena, s obzirom da djevojke imaju više razine privrženosti školi od mladića, no samo u četverogodišnjim strukovnim školama. Iako razlika postoji, mjere veličine učinka pokazale su da je odnos između te dvije varijable vrlo slab. Taj se nalaz potvrđuje u istraživanjima (Cernkovich i Giordano 1992; Lietart i sur., 2015) uz iznimku istraživanja na hrvatskom uzorku (Bezinović i Roviš, 2011), u kojem nisu nađene rodne razlike. Ovaj je nalaz također proturječan onome Johnson i suradnika (2006), koji su na američkom uzorku učenika ustanovili kako su djevojke privrženije školi u višim razredima osnovne škole, no u srednjoj školi privrženiji postaju mladići. Spomenuti autori navode kako pad privrženosti kod djevojaka ne prati nužno i pad u školskom uspjehu, ali kao mogući razlog smanjenju privrženosti navode više emocionalnih zahtjeva u tom razdoblju s kojima se djevojke suočavaju. Objašnjenje višim razinama privrženosti školi kod djevojaka u četverogodišnjim strukovnim školama možemo tražiti u kvalitativno drugačijem programu škola i oblikovanju nastavnih sati koji su možda usklađeniji s emocionalnim potrebama djevojaka nego onih mladića. Razlika ustanovljena u ovom istraživanju ipak se pojavljuje se u literaturi (Lietart i sur, 2015) te se uglavnom objašnjava time što nastavnici pokazuju nižu toleranciju za negativna ponašanja mladića, dok se djevojke obično smatraju prototipom idealnog učenika: poslušnije su, sklone udovoljiti te imaju bolje komunikacijske i organizacijske vještine. Takvo doživljavanje učenica od strane nastavnika može dovesti do veće privrženosti školi. Razmatrajući razlike u privrženosti s obzirom na vrstu škole, moramo sagledati posebno djevojke i mladiće. Naime, djevojke iz trogodišnjih strukovnih škola imaju značajno nižu privrženost od onih iz četverogodišnjih škola (među četverogodišnjim strukovnim školama i gimnazijama nema razlike), a kod mladića se ta razlika pokazuje značajnom i između četverogodišnjih škola. Učenici gimnazija su najprivrženiji, slijede učenici u četverogodišnjim strukovnim školama, a potom oni u trogodišnjim. S obzirom da je za razvoj privrženosti važna interakcija između prilika za aktivno uključivanje u život škole, razine razvoja osobnih karakteristika koje su potrebne da bi se učenik zaista uključio te pozitivnog potkrepljenja koje učenik za takvo ponašanje primi (prema Bezinović i Roviš, 2011.), ne možemo

izdvojiti faktore koji bi u spomenutim školama bili drugačiji. Ono po čemu se gimnazije mogu isticati od drugih škola u istraživanju, između niza faktora, svakako je ekstenzivniji kurikulum te više nastavnih sati provedenih u školi, koji mogu biti organizirani tako da u većoj mjeri zahtijevaju angažman učenika, što može dovesti do veće izloženosti prilikama za uključivanje u rad na nastavi. Prema Modelu socijalnog razvoja (Catalano i Hawkins, 1996), takva ponašanja mogu dovesti do veće privrženosti školi ako ih prati pozitivno potkrepljenje od strane nastavnika. Također, učenici koji upisuju gimnazije selekcionirani su prema školskom uspjehu, koji je pak, povezan s vezanosti za školu. Možemo tako pretpostaviti da su učenici s višom privrženosti školi upisali gimnazije u većoj mjeri nego strukovne škole. Što se tiče hipoteze o dobnim razlikama, razred (kao grubi pokazatelj dobi učenika) se pokazao kao varijabla koja ima razlikovnu ulogu u razini privrženosti školi, no ne na način na koji je pretpostavljeno. Rezultati upućuju da se s kroz razrede mijenja privrženost - post hoc testovi pokazali su da se spomenuta razlika odnosi na razliku između prvog i drugog, drugog i trećeg te drugog i četvrtog razreda (sve su veličine učinka male). No, suprotno literaturi (Bezinović i Roviš, 2011), privrženost nije sve manja prema višim razredima srednje škole, već se razlika bilježi između prvog i drugog razreda, a potom, prema kraju srednjoškolskog obrazovanja privrženost je sve veća. Tako učenici četverogodišnjih škola u završnim razredima imaju višu privrženost školi nego u drugim razredima, bez obzira na spol i vrstu škole. Za ovaj zanimljiv nalaz mogli bismo objašnjenje potražiti u prilagodbi školskog sustava porastu potrebe za autonomijom, koja, dajući učenicima više percipirane slobode u odlučivanju, njeguje osjećaje privrženosti školi, koji zauzvrat facilitiraju procese učenja i potkrepljuju privrženost. Pad privrženosti školi u drugom razredu možemo povezati s nekim razvojnim karakteristikama adolescencije, među kojima je opadanje motivacije i uključenosti u nastavu tijekom ovog perioda (Eccles i Roeser, 2011) koje se povezuje s porastom interesa i znatiželje prema područjima izvan školskog sustava te potrebe za eksperimentiranjem s različitim aktivnostima. Visoka razina privrženosti u prvom razredu srednje škole može se povezati s višim razinama privrženosti koju doživljavaju osnovnoškolci u odnosu na starije kolege (Johnson i sur., 2006), pa tako učenici na prijelazu iz osnovne u srednju školu zadržavaju relativno visoke razine privrženosti školi, koja nakon prvog razreda opada – što zbog mogućih razvojnih osobitosti, što zbog osobitosti druge razine obrazovanja (srednje škole), koja često zbog birokratiziranosti



nastavnog procesa i velikog broja učenika i nastavnika ima puno manju mogućnost za ostvarenjem emocionalno ispunjenijih odnosa (Maddox i Prinz, 2003). Također, ako uzmemo u obzir da su se podaci prikupljali tijekom studenog i prosinca, možemo reći kako su učenici prvih razreda zadržali visoke razine privrženosti s kraja osnovnoškolskog obrazovanja. Prema kraju srednje škole, moguće je da raste privrženost zbog postupnog navikavanja učenika na prošireni sastav nastavničkog osoblja kao i na opsežnije školske predmete te zbog skorog završetka školovanja koje jača privrženost.

Što se tiče razlika u zadovoljstvu životom, utvrđena je razlika u korist mladića. Time je nul hipoteza odbačena, no ponovno je veličina učinka vrlo mala ( $\text{parc. } \eta^2 = 0.004$ ), što se i ponavlja u istraživanjima (primjerice, u istraživanju Bisegger i sur. (2004) dobiveno je  $\eta^2 = 0.009$ ). Dobivena razlika može se povezati s razvojnim promjenama u adolescenciji koje prolaze djevojke – postaju svjesnije sebe i svog tijela te su često nezadovoljnije sobom i svojim fizičkim izgledom (prema Johnson i sur., 2006), što utječe na njihovu cjelokupnu sliku o sebi, zadovoljstvo sobom a posljedično i životom. Također, djevojke su u ovoj dobi pod većim rizikom za razvoj psihopatologije (Dornbusch i sur. 1987; Johnson i sur., 2006.) Kao rezultat hormonalnog razvoja koji prethodi i prati adolescenciju, fiziološki procesi mogu postati neujednačeni te narušiti subjektivnu dobrobit i zadovoljstvo životom (Moksnes i Espnes, 2013), a hormonalne fluktuacije koje se događaju kod tinejdžerica mogu dodatno naglasiti smanjenje zadovoljstva životom. Također, djevojke i mladići pristupaju poteškoćama i problemima na drugačiji način – u prosjeku, djevojke su sklonije načinima suočavanja ili strategijama koje dovode do internalizacije problema, što također dovodi do smanjenja psihološke dobrobiti i zadovoljstva životom (prema Bisegger i sur. 2004). Nadalje, djevojke su u prosjeku emocionalno osjetljivije i zabrinutije za svoju dobrobit od mladića (Langness et al. 2003, prema Bisegger i sur., 2004), što također može dovesti do smanjenja zadovoljstva životom. Još jedno od mogućih objašnjenja razlika u zadovoljstvu životom u korist adolescenata možemo naći u razlici u socijalnim zahtjevima koji se postavljaju pred djevojke i onih pred mladiće. Iako su i djevojke i mladići u periodu adolescencije suočeni s nesigurnostima, za pretpostaviti je da ih djevojke snažnije osjećaju jer se suočavaju sa zahtjevima okoline prema zauzimanju višestrukih uloga, brojnijih od onih koji se očekuju od mladića (Bisseger i sur. 2004).

Hijerarhijska regresijska analiza korištena kao odgovor na drugi problem, pokazala je da su, nakon posljednjeg koraka, značajni prediktori u predviđanju privrženosti školi - dob, majčina podrška autonomiji i uključenost u nastavu i učenje, od kojih najveći doprinos među njima ima uključenost u nastavu i učenje. Uključenost u nastavu i učenje je od presudne važnosti za razvoj privrženosti, zbog toga što govori o prilikama koje učenici imaju za aktivno učenje, uključivanje u projekte i aktivnosti kao i samostalno iniciranje istih. Prema modelu socijalnog razvoja (Catalano i sur., 2004), prilike za smisleno uključivanje u školske aktivnosti nužan su preduvjet razvoja vezanosti za školu. Prema modelu, privrženost školi razvit će se ako postoje prilike za aktivno i smisleno sudjelovanje u nastavi te stvarni angažman koji pojedinac u njima ostvaruje. Većom frekvencijom takvih ponašanja, učenici će razvijati vještine za uključivanje u nastavu i učenje a veza će se učvrstiti ako se ponašanje pozitivno potkrepljuje od strane nastavnika i školskog osoblja. U adolescenciji se na kognitivnom planu događaju važne promjene – učenici doživljavaju povećanu sposobnost shvaćanja višestrukih dimenzija problema prilikom donošenja odluka, pojačanu sposobnost anticipacije rezultata i posljedica svojih djela i odluka te rastuće interese za razna područja, kako ona školska tako i izvan nje – koje mogu povećati osjećaj efikasnosti kod adolescenata, sposobnosti donošenja odluka oko izbora predmeta te sposobnosti za razumijevanje na koji su način predmeti, nastavne i izvannastavne aktivnosti povezani s obrazovnim ciljevima i aspiracijama (prema Hill i Tyson, 2009). Model usklađenosti razvojne faze i okoliša (eng. *Stage environment fit model*) (Eccles i sur., 1993), naglašava kako je usklađenost između razvojnih potreba učenika i školskog okruženja nužan preduvjet učenikove uključenosti u nastavu i učenje. Kako bi se, dakle, ostvarila privrženost školi, nužno je da nastavnici metodama učenja koje koriste u nastavi prate potrebe učenika, kako na kognitivnom tako i na emocionalnom planu. Antecedenti sigurne privrženosti između nastavnika i učenika su slični onima iz ostvarenja sigurne privrženosti djeteta i roditelja (Bergin i Bergin, 2009) – sigurno privrženi odnosi se češće javljaju kada je nastavnik uključen u rad, osjetljiv prema potrebama učenika i ima česte pozitivne interakcije s njima. Istraživanje Chirkova i Ryana (2001) pokazuje da je podrška autonomiji nastavnika važna u internalizaciji školskih zadataka te prilagodbe, kao i za samopoštovanje i to se potvrdilo na američkom i ruskom uzorku. Antecedenti privrženosti nastavnicima koji se pojavljuju u nastavnom okruženju su nastavničko komuniciranje brige za učenike, dobra priprema za nastavu,

autentično ponašanje na nastavi te visoka očekivanja od učenika (Davis, 2003). Nastavnici koji iskazuju brigu također podržavaju autonomiju učenika tijekom nastavnih zadataka, a učenici izjavljuju kako imaju više osjećaja izgrađenog odnosa (eng. *rapport*) s nastavnicima koji podržavaju njihovu autonomiju u usporedbi s onima koji su kontrolirajući (Gurland i Grolnick, 2003). Reeve i Jang (2006) dobili su nalaze koji pokazuju da ponašanja nastavnika koja dopuštaju učenicima da rade zadatke na svoj način, prilikom čega ih ohrabruju i izbjegavajući izraze „trebao bi-mogao bi“ povećavaju učeničku percepciju autonomije. Nastavnički pristup koji podržava autonomiju u učionici je sličan onom kod roditelja koji osiguravaju razvoj sigurne privrženosti kod djece. Guay i Vallerand (1997; prema Alispahić, 2012) izvještavaju da nastavnička ponašanja koja podržavaju autonomiju učenika predviđaju školsko postignuće preko motivacijskih procesa povezanih sa samoeфикаsnosti koji su u podlozi. Isti autori (Guay, Boggiano, i Vallerand 2001, prema Alispahić, 2012), također iznose da podrška autonomiji od strane nastavnika utječe na promjene u intrinzičnoj motivaciji učenika, i to preko promjena u percepciji akademske kompetentnosti. Teorija samoodređenja predviđa da će uključenost biti optimalna ako učenici percipiraju da školsko okruženje zadovoljava njihove temeljne razvojne potrebe. Kontekst srednjoškolskog obrazovanja bi stoga bilo potrebno prilagoditi promjenama u kognitivnim i socijalnim potrebama učenika (porastu znatiželje, širenju interesa, potrebom za raznolikijim životnim iskustvima, kompleksnim emocionalnim potrebama). Pružanjem više prilika za uključivanje u nastavne procese kroz koje bi zadovoljavali potrebu za autonomijom, učenicima se stvara ne samo pozitivno okruženje za ostvarenje ishoda učenja, već se facilitira stvaranje privrženosti. Uzevši u obzir činjenicu da je hrvatski srednjoškolski sustav ipak u velikoj mjeri birokratiziran te strukturiran tako da vrednuje disciplinu i poslušnost učenika, podržavanje autonomije od strane nastavnika (kao preduvjet za veću uključenost) može se (od strane samih nastavnika ali i školskih uprava) smatrati svojevrsnom prijetnjom ostvarenju ciljeva učenja. Važno je za reći da održavanje autonomije u nastavnom okruženju ne vodi u odsustvo vrijednosti i kaos, već upravo omogućuje učenje o identificiranju s vrijednostima i vježbanje njihovog primjenjivanja u ponašanju (Gkonou, Tatzl i Mercer, 2016). Podržavanje autonomije tako omogućuje da učenici istražuju i shvate važnost nekog zadatka uz oslanjanje na resurse samomotiviranja. Autonomija tako

ne znači odsustvo discipline, već odučavanje od eksternalnih motivatora i put prema samoregulaciji (prema Gkonou, Tatzl i Mercer, 2016).

Za roditeljsku podršku autonomiji poznato je da je povezana s akademskom uspješnosti, većim kompetencijama u akademskom okruženju (Deci, 2017; Salmela Aro i Little, 2007), aktivnijim traženjem posla kao i jačim profesionalnim identitetom (Grolnick i sur., 1991; Soenens i Vansteenkiste, 2005). Također, veća roditeljska podrška autonomiji povezana je s autonomnom samoregulacijom koja se manifestira u izvršavanju školskih zadataka zbog intrinzičnih razloga. Roditelji koji podržavaju autonomiju kod svoje djece ohrabruju samostalno rješavanje problema, mogućnost izbora i samodeterminaciju (prema Grolnick i sur., 1991). Prilikom motiviranja djece na trud, takvi roditelji češće nude informacije kojima objašnjavaju zašto je neki zadatak važan i povezuju ga s njegovom primjenom u svakodnevnom životu. Također, oni ohrabruju djecu da razvijaju vlastito mišljenje o školi i školskim zadacima. Moguće je da takva praksa omogućuje adolescentima da se više fokusiraju na važnost i značaj obrazovanja, a manje na kontrolirajuće aspekte škole. Majčina podrška autonomiji u ovom se istraživanju pokazala kao značajan prediktor privrženosti školi. Istraživanje Duinevelde i suradnika (2017) navodi kako istraživanja iz ovog područja sugeriraju kako majke imaju više utjecaja na socioemocionalne karakteristike života adolescenata, dok su očevi u prosjeku utjecajni u pogledu ciljevima usmjerenih aktivnosti (primjerice izbora karijere i slično). S obzirom na to da je privrženost školi mjera ostvarenja emocionalne veze s nastavnicima i školom, možemo reći da ona pripada u domenu majčine podrške autonomiji. Što se tiče očeve podrške autonomiji, u ovom istraživanju ona prestaje biti značajan prediktor privrženosti školi nakon uvođenja uključenosti. Ovaj nalaz može sugerirati medijaciju uključenosti u odnosu očeve autonomije i privrženosti, na način da je moguće da se mehanizmi povezanosti između očeve podrške autonomiji i privrženosti školi ostvaruju u potpunosti preko uključenosti u nastavu i učenje. Drugim riječima, mogli bismo reći da očeva podrška autonomnom ponašanju podržava upravo ona ponašanja koja se manifestiraju u okviru varijable uključenosti u nastavu i učenje a to su ponašanja povezana s aktivnim učenjem i sudjelovanjem na nastavi, biranjem aktivnosti koje su u skladu s vrijednostima adolescenta i slično. Midgley i suradnici (2002; prema Ryan i Deci, 2017) pokazuju kako podržavanje autonomije koje adolescenti dobivaju iz odnosa s roditeljima može biti zamjena nezadovoljenoj potrebi za autonomijom u nastavnom

okruženju. Prema literaturi, očeva podrška autonomiji je povezana s razvijenijim socijalnim vještinama u školi (suradnjom, asertivnošću i samokontrolom u školskom okruženju) u ranim godinama školovanja (Corwyn i Bradley, 2016). Dodatnim provjerama utvrđeno je da interakcija spola učenika i majčine odnosno očeve autonomije nije značajna, čime ovaj nalaz vrijedi kako za djevojke tako i mladiće. Ipak, medijacijski odnos opisanih varijabli ipak je samo jedno od mogućih objašnjenja za ove nalaze, a do još detaljnijih nalaza potrebno je doći u narednim istraživanjima u kojima bi se uzeli u obzir i drugi aspekti odnosa adolescenata i njihovih roditelja.

Kod predviđanja zadovoljstva životom, pokazalo se da spol, majčina i očeva autonomija te privrženost školi predviđaju interindividualne razlike u zadovoljstvu životom učenika srednjih škola. Očeva i majčina podrška autonomiji te privrženost školi imaju podjednake samostalne doprinose u ovoj konstelaciji prediktora. Duineveld i Parker (2017) donose kako roditeljska podrška autonomiji ostaje ključni prediktor psihološke dobrobiti adolescenata usprkos tome što adolescenti postaju sve samostalniji. Nadalje, Ryan i suradnici (2016, prema Duineveld i Parker, 2017) govore kako je podrška autonomiji od strane roditelja facilitator mentalnog zdravlja, a povezana je i s nižim znakovima psihopatologije. Roditeljska podrška autonomiji opisana je kao stupanj u kojem roditelji vrednuju i u svom odgoju koriste ponašanja koja su usmjerena poticanju samostalnog rješavanja problema, pružanja mogućnosti izbora i ohrabrivanju samoodređenja kod svoje djece (Wong, 2008). Podrška autonomiji omogućuje pojedincu da aktivno razmatra i prihvati vrijednosti i interese kao svoje vlastite. Roditeljska ponašanja koja podržavaju autonomiju baziraju se na zauzimanju perspektive djeteta, pružajući im relevantne izbore i ohrabrujući ih da preuzimaju inicijativu i istražuju (Duineveld i Parker, 2017). Posljedično, adolescenti koji imaju svijest o osobnim interesima, vrijednostima i ciljevima bit će bolji u donošenju odluka tijekom razvojnih zadataka i imat će čvrsto uporište za svoje postupke, a njihovo zadovoljstvo životom bit će više. Isti autori navode kako podržavanje autonomije ohrabruje prilagodljivi stil razvoja koji se odlikuje ponašanjem prikladnim za dob i osjećajem dobrobiti. Također, podržavanje autonomije je pozitivno povezano s boljom prilagođenošću i dobrobiti neovisno o dobi i spolu (Duineveld i Parker, 2017). Neka istraživanja (Allen i sur., 1994; Kenny i Gallagher, 2002) navode kako je povezanost očeve autonomije s dobrobiti snažnije nego one majčine, no niz istraživanja navodi kako je povezanost podržavanja autonomije oba

roditelja podjednaka (Kenny i Gallagher, 2002). Neke studije iz područja pokazuju da se podržavanjem autonomije zadovoljavaju i potrebe za kompetentnošću i povezanošću (prema Duineveld i Parker, 2017), što je povezano s većim zadovoljstvom životom. Zadovoljstvo životom u adolescenciji zaštitni je faktor od negativnih posljedica stresa i razvoja psihopatoloških simptoma (Huebner i Suldo, 2004). Williams, Cox, Hedberg, and Deci, (2000, prema Deci i Ryan, 2008) izvještavaju da su adolescenti koji su svoje roditelje doživljavali kao podržavajuće u autonomiji razvili snažnije intrinzične aspiracije za osobni razvoj, značajne odnose s drugima i doprinos zajednici. Sheldon i suradnici (2004., prema Petrov i sur., 2011) su u svom istraživanju potvrdili da zadovoljenje spomenutih psiholoških potreba, koje se manifestiraju u prisutnosti iskustva autonomije, kompetentnosti i povezanosti s drugima, čine „dobar dan“, odnosno predviđa dnevno pozitivno raspoloženje, vitalnost, psihološko zdravlje, te zadovoljstvo životom.

Podrška autonomiji je posebno važna kod tranzicijskih perioda u obrazovanju, a kako navode Duineveld i Parker (2017), posebno je snažna veza između roditeljske autonomije i obilježja dobre prilagodbe u prijelazu iz srednjoškolskog u visoko obrazovanje. Povezanost majčine i očeve autonomije sa zadovoljstvom životom može biti dvosmjerna – kada su uvjeti života dobri i zadovoljstvo životom adolescenata je visoko, roditelji mogu biti skloniji još više podržati autonomiju svoje djece. U suprotnom, kada je zadovoljstvo života adolescenata nisko, roditelji mogu upravo povećanjem kontrole u životu djece pokušavati povećati njihovo zadovoljstvo (Duineveld i Parker 2017). Što se tiče povezanosti privrženosti školi i zadovoljstva životom i ta veza se može manifestirati u oba smjera. Istraživanja iz tog područja izvještavaju kako učenici s višim razinama zadovoljstva životom imaju i pozitivnije stavove prema nastavnicima, školi općenito ali i obrazovanju u cjelini (Gilman i Huebner 2006; Lewis i sur., 2011). Također, oni više vrednuju važnost obrazovanja i doživljavaju više razine uključenosti u nastavu i učenje (Lewis i sur., 2011; Upadyaya i Salmela-Aro, 2013). S druge strane, učenici s višim razinama privrženosti školi imaju bolji školski uspjeh, više motivacije za učenje i više samopouzdanja, što je također povezano s višim zadovoljstvom životom (Thompson, 2006.; Thiede Call i sur., 2003). Osher i sur. (2014; prema Vrbec, 2015) navode da je privrženost školi, odmah nakon obiteljske privrženosti, najvažniji zaštitni faktor za razvoj emocionalnih teškoća, poremećaja prehrane te suicidalnih namjera. Mladi koji su ostvarili snažnu vezanost za školu češće postižu više razine akademske motivacije i akademskog

uspjeha (Bezinović i Roviš, 2011; Vrbec, 2015), te su, posljedično, zadovoljniji životom. Ovi su nalazi u skladu s onima Bergin i Bergina (2009), koji pokazuju kako je nastavnikov odnos sa svakim pojedinim učenikom važan za povećanje razine postignuća te za povećanje socioemocionalne dobrobiti.

#### *Metodološki nedostatci i preporuke za daljnja istraživanja*

Uz ovo istraživanje veže se nekoliko važnih nedostataka povezanih s unutarnjom i vanjskom valjanošću kojima se ograničava njegova interpretacija i generalizacija rezultata. Prije svega, korelacijski nacrt istraživanja onemogućuje nas u kauzalnom zaključivanju, niti u jasnijem utvrđivanju smjera određenih povezanosti. Prilikom raspravljanja o mogućim smjerovima uočenih povezanosti, glavna su vodilja bila postojeća teorijska razmatranja, no također je jasno da u spomenutim utvrđenim vezama među varijablama mogu sudjelovati i neke druge, u ovom istraživanju neobuhvaćene varijable. Ovdje korišten transverzalni pristup omogućio je sagledavanje dobnih (i s dobi povezanih) razlika, no korištenje longitudinalnog nacrta omogućilo bi još bolji uvid u promjene koje se događaju kroz sazrijevanje. Također, s obzirom na individualna obilježja razvojnih promjena kao i nelinearnost razvoja, longitudinalni bi nam pristup omogućio uvid u različite razvojne putanje. Također, u narednim istraživanjima bilo bi korisno pokriti širi dobni raspon, a svakako uključiti barem završne razrede osnovne škole i prve godine visokoškolskog obrazovanja. Iako brojem opsežan, korišteni uzorak nije u potpunosti pravilno distribuiran kroz spolne i dobne kategorije, što može značiti da su dobiveni rezultati zapravo odraz rodni i/ili spolnih razlika, a ne samo vrste škole koju učenici pohađaju. Također, sama veličina uzorka u ovom slučaju može biti prijetnja valjanosti s obzirom na povezanost veličine uzorka i koeficijenta značajnosti – moguće je da se dobivene razlike na manjem uzorku ne bi pokazale značajnima. U svrhu čim detaljnijeg uvida u obiteljske varijable korištene u ovom istraživanju, sljedeća bi istraživanja trebala prilagoditi s obzirom na učenike koji nemaju oba roditelja te druge demografske varijable. Što se tiče dobivenih razlika prema vrsti škole, interpretaciji se pristupilo s većom mjerom opreza, jer istraživanje nije uključilo varijable povezane s opisivanjem karakteristika školskog okruženja. U literaturi je uočeno da upravo takvih istraživanja nedostaje, no zbog opsežnosti i zahtjevnosti tog zadatka jasno je i zašto. Također, zanemareni su i osobinski faktori poput motivacije ili školskog uspjeha, što bi trebalo uključiti u buduća istraživanja kako bi dobiveni nalazi bili što potpuniji. S

obzirom da su svi podaci dobiveni metodom samoiskaza, unatoč velikoj pažnji koja je posvećena anonimnosti pri prikupljanju podataka, moguće je da su podaci u većoj mjeri pristrani te socijalno poželjni. Kao preporuku za buduća istraživanja, svakako bi uz metode samoiskaza bilo uputno dodati i mjere vršnjačke procjene, procjene nastavnika kao i roditelja. Bilo bi iznimno vrijedno vidjeti rezultate postuliranih problema ovog istraživanja na uzorcima iz drugih županija Republike Hrvatske.

### *Praktične implikacije*

Uzevši u obzir opseg, dugotrajnost i važnost vremena koje osoba provede u školi, obrazovni sustav predstavlja primarni okoliš za preventivne programe usmjerene poboljšanju dobrobiti mladeži. Za škole kojima je cilj ostvarenje pozitivnih socijalnih i emocionalnih ishoda obrazovanja, promocija zdravlja i trud uloženi u prevenciju siguran je put prema pozitivnom utjecaju na živote mladih i njihovih roditelja. S obzirom da je privrženost školi nezaobilazan faktor u ostvarenju boljih akademskih ishoda, a i višeg zadovoljstva životom, potrebno je ulagati sustavni trud u promoviranje onih ponašanja nastavnika i učenika koja vode u ostvarenje i osnaživanje privrženosti. To se može učiniti razvijanjem učenikovih socijalnih vještina i kompetencija, ulaganjem u poboljšanje školske klime i ohrabrujući autoritativne roditeljske prakse i postupke (prema Bergin i Bergin, 2009). Nalazi ovog istraživanja također ukazuju na prilike za ostvarenje nekoliko intervencija koje bi omogućile povećanje privrženosti – obogaćivanje nastavnih sadržaja metodama aktivnog učenja, osnaživanje odnosa između nastavnika i učenika pružanjem raznih oblika institucionalne podrške, podržavanje autonomije učenika metodama koje ohrabruju samostalno rješavanje sa životom povezanih problema te često davanje povratne informacije učenicima s ciljem osnaživanja daljnjeg akademskog razvoja. Aktivni pristup učenju važan je facilitator procesa učenja, stjecanja akademskog uspjeha ali i osnaživanja samopoštovanja, a s nekoliko nevelikih mjera može se izravno utjecati na povećanje učeničke uključenosti. Prvenstveno preko usmjerenih treninga nastavnika koji bi težili pružanju veće autonomije učenicima u nastavnom procesu i procesu stjecanja znanja općenito. Primjerice, putem uključivanja učenika u neke procese odlučivanja koji se tiču načina na koje će raditi školski rad ili pisati domaću zadaću, gdje će ići na izlet ili kojim redom će se obrađivati neko gradivo. Reeve i sur. (2004.) pokazali su u svom istraživanju da nastavnici sa višegodišnjim iskustvom mogu pokazati više podrške



autonomiji učenika, nakon što prođu edukativne radionice. Time se povećava angažman učenika – uključenost u nastavu i učenje te njihova zainteresiranost za nastavni proces općenito, što može upućivati na to da se cjelokupno srednjoškolsko obrazovanje može pomaknuti ka dvosmjernom procesu u kojem su učenici njegovi ravnopravni oblikovni faktori.

## **Zaključak**

U ovom se transverzalnom korelacijskom istraživanju razmatrala uloga privrženosti školi i roditeljske podrške autonomiji u predviđanju zadovoljstva životom srednjoškolaca u Istarskoj županiji. Također, istražena je prediktorska uloga uključenosti u nastavu i učenje te roditeljske podrške autonomiji u predviđanju privrženosti školi. Ustanovljene su i neke glavne razlike u privrženosti školi i zadovoljstvu životom s obzirom na varijable spola, razreda i vrste škole.

U četverogodišnjim strukovnim školama, djevojke imaju višu razinu privrženosti od mladića. Također, djevojke u četverogodišnjim strukovnim školama imaju značajno višu privrženost školi od onih iz trogodišnjih strukovnih škola. Mladići iz gimnazija imaju višu privrženost školi od onih iz četverogodišnjih strukovnih, kao i onih iz trogodišnjih strukovnih škola. Učenici prvih razreda privrženiji su školi od drugih trećih i četvrtih razreda, no oni iz četvrtih razreda također imaju višu privrženost od učenika drugih razreda, što upućuje na to da se u drugom razredu srednje škole događa opadanje privrženosti u odnosu na prvi razred, koja kasnije ponovno raste prema višim razredima. Prisutna je razlika u zadovoljstvu životom između djevojaka i mladića u korist mladića. Dob, majčina podrška autonomiji i uključenost u nastavu i učenje značajni su prediktori privrženosti školi i zajedno objašnjavaju 17% varijabiliteta kriterijske varijable, a na prijelazu iz drugoga u treći korak, rezultati mogu sugerirati medijacijsku ulogu uključenosti u nastavu i učenje u objašnjavanju povezanosti između očeve podrške autonomiji i privrženosti školi. Najsnažniji je prediktor privrženosti školi uključenost u nastavu i učenje.

U predikciji zadovoljstva životom, pokazali su se značajnima spol, majčina i očeva autonomija te privrženost školi. Zajedno objašnjavaju 19% varijance kriterija. U prosjeku, više zadovoljstvo životom imaju mladići, adolescenti s više autonomije koju im pružaju roditelji te oni s izraženijom privrženosti školi.

## Literatura

- Abbott, R. D., O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Kosterman, R., Catalano, R. F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 4, 542-552.
- Ajduković, M. i Kolesarić, V. (Ur.) (2003). Etički kodeks istraživanja s djecom. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Alispahić, S. (2012). Intrinzična motivacija i samodeterminacija u obrazovnom okruženju. *Didaktički putokazi*, 62, 86-90.
- Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K., O'Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego. *Child Development*, 65, 1, 197-194.
- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju rizičnih ponašanja djece i mladih*, Zagreb: Školska knjiga
- Bergin, C. i Bergin, D. Attachment in the Classroom. (2009) *Educational Psychology Review*, 21, 141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0
- Bezinović, P. i Petak, A. (2001). Društvenost, roditeljstvo i prilagodba adolescenata na sjevenojadranskim otocima. *Sociologija sela*, 39, 1/4, 211-237.
- Bezinović, P. i Roviš, D. (2011). Vezanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obavezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49, 2, 185-208.
- Bisegger, C., Cloetta, B., von Rueden, U., Abel, T. (2004). Health-related Quality of Life: Gender Differences in Childhood and Adolescence. *Soz.-Präventivmed*, 50, 281-291.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass:Harvard University Press.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. i Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 7, 252-261.
- Catalano, R. F., i Hawkins, J. D. (1996). A theory of antisocial behavior. *Delinquency and crime: Current theories*, 149.
- Cernkovich, S. A. i Giordano, P. C. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Criminology*, 30(2), 261-291.
- Chirkov, V. I. i Ryan, M. (2001). Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 5, 618-635.

- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corwyn, R. F. i Bradley, R. H. (2016). Fathers' Autonomy Support and Social Competence of Sons and Daughters. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(4), 359-387. doi:10.13110/merrpalmquar1982.62.4.0359
- Dawson, M., Pooley, J. A. (2013). Resilience: The role of optimism, perceived parental autonomy support and perceived social support in first year university students. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 38-49.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological WellBeing Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49, 1, 14-23.
- Diener, E., i Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 3, 181-185. doi:10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x
- Duineveld, J. i Parker, P. (2017). The Link Between Perceived Maternal and Paternal Autonomy Support and Adolescent Well-Being Across Three Major Educational Transitions. *Developmental Psychology*, 53, 10, 1978-1994.
- Eccles, J.S. i Roeser, R.W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Gilman, R. i Huebner E. S. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 3, 311-319.
- Gilman, R. i Huebner, S. (2003). A Review of Life Satisfaction Research with Children and Adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18, 2, 192-205.
- Gkonou, C., Tatzl, D., i Mercer, S. (2016). *New directions in language learning psychology*. New York: Springer.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., Deci, E. L. (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 4, 508-517.
- Guay, F., Boivin, M., Hodges, E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 105-115.
- Gurland, S. T., i Grolnick, W. S. (2003). Children's expectancies and perceptions of adults: Effects on rapport. *Child Development*, 74, 1212-1224.
- Hill, N. E. i Tyson F. D. (2009) Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Journal of Developmental Psychology*, 45, 3, 740-763.

- Huebner, E. S. i Suldo, S. M., (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93-105.
- Jenkins, H. P. (1997). School Delinquency and the School Social Bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34, 3, 337 – 367. <https://doi.org/10.1177/0022427897034003003>
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. i Thaden L. L. (2006) Gendered Patterns in Adolescents' School Attachment. *Social Psychology Quarterly*, 69, 3, 284–295. doi: 10.1177/019027250606900305
- Kenny, M. E., Gallagher, L. A. (2002) Instrumental and social/relational correlates of perceived maternal and paternal attachment in adolescence. *Journal of Adolescence* 2002, 25, 203–219
- Kranželić Tavra, V. (2002). Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 38, 1, 1-12.
- Lewinsohn, P. M., Redner, J. M., Seeley J. R., (1991). The relationship between life satisfaction and psychosocial variables. U: Strack, F. i Argyle, M. (Ur.), *Subjective Well-Being - An Interdisciplinary Perspective* (str. 141-172) Oxford: Pergamon Press plc.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., Valois, R. F. (2011). Life Satisfaction and Student Engagement in Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 249-262.
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers F., Verschueren, K. i De Fraine, B. (2015). The Gender Gap in Student Engagement: The Role of Teacher's Autonomy Support, Structure and Involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 498-518. doi:10.1111/bjep.12095
- Maddox i Prinz (2003). School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 1, 31-49.
- Mićković, Mia (2018) *Odrednice korištenja sredstava ovisnosti među srednjoškolcima*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M., Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of Adolescence* 35, 4, 1061-1067.

- Moksnes, U. K., Espnes, G. A. (2013) Self-esteem and Life Satisfaction in Adolescents – Gender and Age as Potential Moderators. *Quality of Life Research*; doi: 10.1007/s11136-013-0427-4
- Oldfield, J., Humphrey, N., Hebron, J. (2015). The role of parental and peer attachment relationships and school connectedness in predicting adolescent mental health outcomes. *Child and Adolescent Mental Health*, 21,1, 21-29.
- Penezić, Z. (2006). Zadovoljstvo životom u adolescentnoj i odrasloj dobi. *Društvena istraživanja*, 15, 4-5, 643-669.
- Pollard, E. L. i Lee, P. D. (2002). Child well-being: a systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61, 59-78.
- Raboteg-Šarić, Z., Brajša-Žganec, A., Šakić, M. (2008). Life satisfaction in adolescents: the effects of perceived family economic status, self-esteem and quality of family and peer relationships. *Društvena istraživanja*, 18, 3, 547-564.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312-330.
- Reeve, J., Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, 209-218
- Rijavec, M. i Sremić, I. (2010). Povezanost percepcije majčinog i očevog roditeljskog ponašanja i školskog uspjeha kod učenika osnovne škole. *Odgojne znanosti*, Vol. 12, Br. 2, 347-360.
- Roviš, D., Bezinović, P., Bašić, J. (2015). Interactions of School Bonding, Disturbed Family Relationships, and Risk Behaviors Among Adolescents. *Journal of School Health*, 85, 10, 671-679.
- Roviš, D., Jonkman, H., Bašić, J. (2016). A Multilevel Analysis of Adverse Family Relations, School Bonding and Risk Behaviours Among Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2, 647-660.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-146.
- Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Sabol, J. (2005). *Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

- Salmela-Aro, K., & Little, B. R. (2007). Relational aspects of project pursuit. *Personal project pursuit: Goals, action, and human flourishing*, 199-219.
- Seligman, M. E., i Csikszentmihalyi, M. (2000). Special issue on happiness, excellence, and optimal human functioning. *American Psychologist*, 55(1), 5-183.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255–284. doi:10.1146/annurev.psych.57.102904.190124
- Soenens, B., i Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604.
- Suldo, S., i Huebner, S. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Thiede Call, K., Riedel, A. A., Hein, K., McLoyd, V., Petersen, A., Kipke, M. (2003). Adolescent Health and Well-Being in the Twenty-First Century: A Global Perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 1, 69-98.
- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. *Handbook of child psychology*.
- Upadyaya, K. i Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social context. A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147. doi: 10.1027/1016-9040/a000143
- Vallerand, R. J. (1997). Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., i Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology*, 87(2), 246.
- Vrbec, A. (2015). *Odnos između privrženosti školi, školskog neuspjeha i rizičnih ponašanja adolescenata*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet
- Vrdoljak, G., Kristek, M., Jakopec, A., Zarevski, P. (2014). Provjera modela predviđanja akademskog postignuća studenata: uloga proaktivnosti i pristupa učenju. *Suvremena psihologija*, 17, 2, 125-136.
- Wang, M. T., i Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895.

Waters, S. K., Cross, D. S. i Runions, K. (2009). Social and Ecological Structures Supporting Adolescent Connectedness to School: A Theoretical Model. *The Journal of School Health*, 79(11):516-524.

Wong, M. M. (2008). Perceptions of Parental Involvement and Autonomy Support: Their Relations with Self-Regulation, Academic Performance, Substance Use and Resilience among Adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10, 3, 497-518.

Zins, J. E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R. P., Walberg, H. J. (2007) The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 191-210.

Prilog 1.

*Tablica 1*

Deskriptivni podaci uz indikatore asimetričnosti distribucija za ispitivane varijable kod učenika srednjih škola ( $N = 1539$ ) te zasebno za djevojke ( $N = 767$ ) i mladiće ( $N = 772$ ).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max	K-S	$p_{KS}$	Skewness	Kurtosis	N
Privrženost	16,49	5,28	4	33	.058	$p < 0.5$	0,172	0,040	1460
Uključenost	14,09	5,39	4	38	.080	$p < 0.5$	0,501	0,248	1452
Autonomija majka	11,26	2,67	0	15	.107	$p < 0.5$	-0,800	0,929	1505
Autonomija otac	11,33	2,92	0	15	.114	$p < 0.5$	-0,768	0,694	1430
Zadovoljstvo životom	8,62	2,10	4	12	.130	$p < 0.5$	-0,126	-0,462	1491
<b>DJEVOJKE</b>									
Privrženost	17,06	5,35	4	33	.056	$p < 0.5$	0,148	-0,032	732
Uključenost	15,08	5,45	4	33	.079	$p < 0.5$	0,335	-0,256	743
Autonomija majka	11,53	2,59	0	15	.122	$p < 0.5$	-1,054	1,884	754
Autonomija otac	11,36	3,07	0	15	.199	$p < 0.5$	-0,932	0,900	708
Zadovoljstvo životom	8,49	2,16	4	12	.126	$p < 0.5$	-0,134	-0,537	746
<b>MLADIĆI</b>									
Privrženost	15,84	5,21	4	33	.058	$p < 0.5$	0,161	0,096	728
Uključenost	12,99	5,12	4	38	.084	$p < 0.5$	0,698	1,214	709
Autonomija majka	10,99	2,76	1	15	.113	$p < 0.5$	-0,579	0,267	751
Autonomija otac	11,26	2,80	0	15	.110	$p < 0.5$	-0,523	0,189	722
Zadovoljstvo životom	8,74	2,05	4	12	.135	$p < 0.5$	-0,099	-0,427	745

*Legenda:* K-S - Kolmogorov-Smirnov test;  $p_{KS}$  - p-vrijednost Kolmogorov-Smirnov testa; *Privrženost* – privrženost školi; *Uključenost* – uključenost u nastavi i učenju; *Autonomija majka* – majčina podrška autonomiji; *Autonomija otac* – očeva podrška autonomiji; *Zadovoljstvo životom* – zadovoljstvo životom ispitanika



Prilog 2.

*Tablica 4*  
Koeficijenti korelacija ispitivanih varijabli

Variable (N)	2	3	4	5	6	7	8
1 Spol (N=1535)	.00	<b>-.18**</b>	<b>-.11**</b>	<b>-.18**</b>	<b>-.10**</b>	-.03	<b>.06**</b>
2 Dob (N=1537)	1	.04	<b>-.10**</b>	<b>.06**</b>	<b>.12**</b>	<b>.07**</b>	-.01
3 Vrsta škole (N=1240)		1	<b>.12**</b>	<b>.25**</b>	<b>.21**</b>	<b>.14**</b>	.00
4 Privrženost (N=1460)			1	<b>.40**</b>	<b>.19*</b>	<b>.15**</b>	<b>.25**</b>
5 Uključenost (N=1452)				1	<b>.17**</b>	<b>.17**</b>	<b>.16**</b>
6 Majčina autonomija (N=1505)					1	<b>.58**</b>	<b>.29**</b>
7 Očeva autonomija (N=1430)						1	<b>.32**</b>
8 Zadovoljstvo životom (N=1491)							1

*Legenda: \*p < .05 ; \*\*p < .01; Spol (0-djevojke, 1-mladići); Vrsta škole (0- strukovne, 1-gimnazije)*